إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد

أسماء خليل محمد عبدالله

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

نيسان، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "**إستراتيجية إدارية مقترحة لبناء نسق قيمي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**". وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/٤/١٠م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، مشرفاً أستاذ- القيادة التربوية	....
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، عضواً أستاذ- التخطيط التربوي	....
الدكتور سلامة يوسف طناش، عضواً أستاذ- التعليم العالي	....
الدكتور محمود محمد أبو قديس، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية (الجامعة الهاشمية)	....

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا أسماء خليل محمد عبدالله أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مـــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٠/٤/٢٠١٢م

الإهــداء

إلى روح والدي رحمه الله تعالى وأسكنه فسيح جنانه..........

كم أفتقدك وأشتاق لك

إلى والدتي .... أطال الله في عمرها.....

فهما من زرع في نفسي حب العلم.... ومصدر قوتي

إلى زوجي... وأبنائي... أملي في هذه الحياة ... ومصدر سعادتي وفرحي ...

صبروا معي وتحملوا الأيام والليالي الطويلة...

والتي ولدت من رحمها هذه الأطروحة

إلى كل من رافقني في رحلتي ... وتحملني وصبر معي... إلى أخواتي وأخواني...

إلى صحبتي الرائعة وملاذي في الأزمات... إلى كل من له فضل علي ...

إلى جميع زملائي وزميلاتي بالعمل

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد مع كل الحب والوفاء والتقدير،،،

شكــر وتقـديــر

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ((ومن صنع إليكم معروفاً فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه)) صدق رسول الله

تعجز الكلمات وتتوارى الحروف ويخجل القلم أن يقف هذا الموقف فقد تخونه العبارات وتتشتت الجمل ويضيع المعنى ولا يصل الهدف ولكني اجتهدت لأرد إليكم بعض مما أخذت.... حروفي لا تليق بمقامكم ولا بحجز وقتكم ولكن قد أجد في نفسي بعض الأمل.... بأنكم قد تمنحوني بكرمكم فترة وجيزة لقراءة حروفي التي تعترف لكم ببعض إنجازكم هنا وقد تروه إنجاز بسيط بطموحكم وأنا وغيري نراه انجازاً عظيماً.

كل الشكر والعرفان.. والفضل والإمتنان إلى أستاذي ومعلمي الأول الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل أمد الله في عمره والذي تفضل بالإشراف على هذه الأطروحة ومنحني من وقته الكثير.

كما وأتقدم بالشكر العظيم للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة السادة: الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني، والأستاذ الدكتور سلامة طناش، والأستاذ الدكتور محمود أبو قديس.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي الكرام جميعاً، ولكل من ساهم في تحكيم الإستراتيجية المقترحة وإخراجها بصورتها النهائية. والشكر موصول لزملائي بالعمل جميعاً الذين استمروا بدعمي ومؤازرتي طيلة فترة دراستي، فالشكر كل الشكر لهم جميعاً وأخص بالذكر أ. محمد البطران، أ. فريد جرادات وصديقتي الغالية نجاح أبو الرب، وإلى كل من قدم لي الدعم ووقف إلى جانبي ولم يبخل علي من وقته وجهده وعلمه طوال سنين دراستي، فجزاهم الله عني كل خير.

الباحثة

أسماء خليل عبدالله

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد

أسماء خليل محمد عبدالله

المشرف

أ.د هاني عبد الرحمن الطويل

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع النسق القيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع النسق القيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)؟
- ما الإستراتيجية الإدارية التربوية المقترحة لبناء نسق قيمي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ جمع الأدب النظري للمواضيع المتعلقة بتطوير الإستراتيجية الإدارية التربوية لبناء النسق القيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ثم استنباط المتغيرات الأساسية اللازمة لتكوين الإستراتيجية، كما تمّ استخدام مقياس القيم لألبورت وفيرنون ولنديزي (المعرّب) للتعرف إلى واقع النسق القيمّي حيث بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (١٥٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أظهرت نتائج الدراسة واقع النسق القيمَي لطلبة المرحلة الثانوية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكان للقيم الدينية أعلى متوسط حسابي والقيم السياسية أدنى متوسط حسابي. كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في واقع النسق القيمَي. كما أنّه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة، كما أشارت النتائج إلى أن هناك دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس ونوع المدرسة في واقع النسق القيمَي.

واسترشاداً بنتائج الدراسة المسحيّة تمّ تطوير الإستراتيجية المقترحة لسد الفجوة بين الواقع والمؤمل.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

- ترتيب وتنظيم القيم السائدة والحالية للطلبة ضمن منظومة بالتعاون بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي.
- تحديد النسق القيمَي ضمن التخطيط الإستراتيجي، بحيث تشتق الرؤية والرسالة من المنظومة القيمَية.
- الإعلان بشكل واضح عن تبني إستراتيجية محددة لبناء نسق قيمَي أمثل لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسات مقارنة لممارسة القيم بين الذكور والإناث، وأثر المدرسة في بنائها لدى الطلبة.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

المقدمة

تُعد القيم الموجّه الأساسي لسلوكات الفرد، فمجال القيم من المجالات التي شغلت اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ قديم الزمان، ولعل من أهم العوامل التي حتمت دراسة القيم دراسة علمية، ما أحدثته الثورةُ العلمية والتكنولوجية وغيرها من عوامل التغيير الثقافي في إعادة تشكيل الكثير من المعارف والمفاهيم في الحياة، الأمر الذي أدى إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء، وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي تضبيب مقدراتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة الموجودة، ويبدى عجزهم عن تطبيق ما قد يؤمنون به من قيم.

ويُعد مفهوم القيمة value من المفاهيم الهامة التي يشوبها نوع من الغموض والخلط في استخدامها، وقد حظيت باهتمام الباحثين من تخصصات مختلفة مما أدى إلى التباين في تطوير تعريف محدد يمكن أن يعزى إلى تباين المنطلقات النظرية التخصصية لهم، فمنهم علماء الدين، النفس، الاجتماع، الاقتصاد، الرياضيات واللغة وغيرهم، فلكل منهم مفهومه؛ وقد عرّف باري (Parry) القيمة بأنها شيء موضع اهتمام أكسبها قيمة، وأما بوجاردس (Bogardies) فقد عرَّفها بأنها مرادفة للاتجاهات وأن القيمة والاتجاهات وجهان لعملة واحدة، وهناك من عرّفها بأنها أفكار حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب (عباس، ٢٠٠٩).

وحسب قاموس ويبستر فإن القيم هي المعايير والمبادئ التي تستخدم للحكم على الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو المواقف، فهي إما سيّئة وغير مرغوبة أو حسنة ومرغوب فيها، أو متوسطة تتموضع بين هذين النقيضين. وذكر خليفة (٢٠٠٢) بأن "القيم بشكل عام هي أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية، يتشربها الفرد، ويحكم بها، وتحدّد مجالات تفكيره، كما تحدّد سلوكه وتؤثر في عمله وتعلمه". أما جيهان العمران (٢٠٠٣) فالقيم بالنسبة لها محدّدات لسلوك الفرد وأفعاله وتصرّفاته، وأنّها "التوجّه أو السّلوك المفضّل أو المرغوب فيه من بين عدد من التوجّهات المتاحة"، وأنّه يُمكن اعتبار القيم الإطار المرجعيّ الذي يشمل الاتجاهات والمعتقدات والقناعات في البنية

المعرفيّة للفرد والتي توجّه سلوكه إلى جهة معينة، والتي يُحكم من خلالها على هذا السلوك بأنه خير أو شر جميل أو قبيح، مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه.

لا يوجد تصنيف موحّد يعتمد عليه في تحديد أنواع القيم، إذ صنفها قاموس ويبستر Webster Dictionary إلى أربعة أصناف من القيم وهي:

- القيم الأخلاقية، مثل: الصدق والأمانة والنزاهة والإخلاص.
- القيم المجتمعية، مثل: التعاون والعمل التطوعي والمساعدة.
- القيم الفكرية، مثل: حب الفضول والتروي والعقلانية .
- القيم السياسية، مثل: إيثار المصلحة العامة والمواطنة .

كما صنفها عالم الاجتماع الألماني سبرنجر (Springer) إلى ستّ مجموعات هي: القيم الدينية، القيم السياسية والقيم الاجتماعية، والقيم النظرية والقيم الاقتصاديّة والقيم الجمالية (رشوان،٢٠٠٨).

وتكمن أهمية دراسة القيم في أنها:

١. تؤثر تأثيراً كبيراً في تحديد ملامح شخصية الفرد وتحدّد اتجاهاته إزاء مشكلات الحياة والعالم الذي يعيش فيه، وتعمل على حفظ نشاطه موحَّداً ومتسقاً بعيداً عن الاضطراب والتناقض.
٢. تعتبر توجيهاً لحياة الفرد نحو الأفضل، وتطلعه إلى التغير الثقافي الهادف والعميق وملاحقته للزمن والتغير الثقافي حوله.
٣. هي دعامة أساسية يقوم عليها المجتمع، بل إن المجتمع الذي يملك نظاماً قِيمَياً راسخاً ومتيناً، يمتلك مقومات التطور، بحيث يستطيع مواجهة التحديات وكل ما يطرأ عليه من تغير علمي وتكنولوجي، فالقيم وجدت مع الإنسان منذ بدء الخليقة.
٤. تعمل على ربط أجزاء الثقافة بعضها بالبعض فتربط العناصر المتعددة والنظم التي تبدو أنها تعمل على إعطاء هذه النظم أساساً عقلياً يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة أو تلك.
٥. تستخدم القيم كمعايير وموازين يقاس بها العمل ويُقيمّ بمقتضاها (سعادات، ٢٠٠٩)

ويذكر بارنيت (Barnett (2001 أن فقدان القيم وضياع الإحساس بها أو عدم التعرف عليها يجعل الفرد يندمج في أعمال عشوائية، ويسيطر عليه الإحباط لعدم إدراكه جدوى ما يقوم به من أعمال، فهي تمثل معتقدات الفرد عن مقدرته على إيجاد معنى لحياته. وعلى هذا تُعد القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فالقيم تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها وتُعَدّ ضرورة اجتماعية لا بد من تواجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متقدماً أم غير ذلك (Hyatt, 2009).

تنتظم القيم في الفرد الواحد لتكوّن ما يسمى نسق القيم، ومن هذا النسق يتكوّن مفهوم الذات، وتقدير الشخص لنفسه واحترامه لها، وكذلك تقدير الفرد للجماعة التي ينتمي إليها واحترامه لها (شعلة، ٢٠١٠) .

ويبدأ الطلبة في المرحلة الثانوية بالتفكير بموضوعات تتجاوز حدود بيئاتهم المباشرة فيزداد عمق التحول الفكري لديهم مما قد يؤدي إلى تغير في أفكارهم وقيمهم، خاصة اليوم وهم يعيشون في مجتمع عالمي تترابط أركانه عن طريق وسائل الاتصال الجمعي مما يجعلهم أكثر تعرضاً لتأثير التيارات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والسياسية العالمية.

وسيكون لهذه المتغيرات أثرها على اختيارات الطلبة ومنظوماتهم القيمَية، إذ لم تعد الثوابت السابقة راسخة واضحة كما كان عليه الحال سابقاً. وقد ذكر روزنبرغ (Rosenberg) الوارد في الحوامده (١٩٩١) في أن القيم لا تصبح محكاً مرجعيا مهماً لقرارات الأفراد إلا في بداية السن الخامسة عشرة أي في بداية المرحلة الثانوية. حيث يكون الطالب أكثر طواعية للتشكيل والتغيير من خلال معايشة الخبرات الدراسية والتي عادة ما يكون لها دوْرها الواضح في هذه الفترة بالإضافة لدور الأسرة.

تبدأ عملية بلورة ورسوخ النظام القِيمَي والخُلقي الخاص بالطالب مع بداية المرحلة الثانوية حيث يحدد سلوكه ويصبح قادراً على تعميم المفاهيم والمعايير الأخلاقية حتى يصل إلى مستوى النضج الأخلاقي (Lind, 2007).

وتُعد دراسة النسق القِيمَي في هذه المرحلة خطوةً هامةً، وذلك لما لهذه المرحلة من خصوصية كونها مرحلة انتقالية في تشكيل المنظومة القِيمَية، ممّا يفرض على مؤسسات المجتمع بقطاعاتها كافة - وخاصة المؤسسة التربوية - القيام بدورها في تيسير السبل الملائمة لتوضيح هذه القيم وإيجاد المناخ المناسب لترسيخها؛ وذلك من خلال تعريف الطالب بدوْره عبر إتاحة الفرصة له لبلورة هويته الخاصة به، وتهيئته للانتقال من مرحلة التبعية إلى مرحلة اتخاذ القرارات والانخراط في المجتمع بطريقة تجعله أكثر تكيفاً وانسجاماً مع المرحلة القادمة من حياته (علي، ٢٠١٠).

كما ذكر كل من هافجهرست وسانتروك (2009) Havighurst & Santrock أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يسعون لاكتساب السلوك الأخلاقي والقِيمَي المقبول اجتماعياً، وأنهم يبدأون بتشكيل منظومتهم القِيمَية التي يرضونها ويقتنعون بها وتكون معياراً يوجه سلوكهم، وهنا تتعاظم أهمية تهيئة المناخ الأمثل للطلبة ليتسنى لهم تخطي مرحلة الصراع في تشكيل منظومتهم القِيمَية، فهم يعتقدون أن الآخرين يراقبونهم ويعتبرون أفعالهم غير مقبولة، مما يجعلهم يتمسكون بشكل أكبر بمعاييرهم وقيمهم التي يتبنونها لإثبات هُويتهم.

إن بلورة قيم الطلبة أمر مهم للغاية والنظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات من أهم وسائل المجتمع في بلورة تلك القيم لدى الأفراد لتمكينهم من المشاركة في بناء المجتمع، حيث إن الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي هو تحقيق النمو المتكامل للفرد وبلورة شخصيته، من خلال المساهمة في تعريض الطالب لمنظومة من القيم التي تتفق والإطار المرجعي للمجتمع؛ بهدف جعل الفرد أكثر انسجاماً مع مجتمعة وبالتالي مع ذاته، لذلك فإن للنظام التربوي دوراً خطيراً في تنمية شخصية الفرد من خلال بلورة القيم المرغوب فيها في النفوس باعتبار أن ذلك يمكّن الفرد من أن يعيش منسجماً مع مجتمعه وذاته.

وقد بينت نتائج دراسة قام بها كل من تور وأوفري (2010) Toor & Ofori أجريت في جامعة كارولينا الجنوبية، عنيت بتقييم برنامج تربية أخلاقية تم تطبيقه لمدة أربع سنوات من خلال آراء مديري المدارس أنّ:

- ٩١% أشاروا إلى تحسن في اتجاهات الطلبة كما أن ٨٩% بينوا تحسناً في سلوك الطلبة وأفاد ٦٠% بوجود تحسن في التحصيل الطلابي. وأكثر من ٦٥% أفادوا تحسناً في اتجاهات المعلمين والعاملين في المدرسة.

كما أكدت الدراسة على ضرورة التركيز على برامج التربية الأخلاقية والعمل على دمجها في المناهج التعليمية لمواجهة زيادة انتشار السلوكيات غير المرغوب فيها، ولقد أثبتت الدراسة أيضاً أن هذه البرامج أدت إلى تحسين سلوك الطلبة، وزيادة مشاركة الآباء في المدرسة.

كما خلص المؤتمر التربوي السابع عشر والذي عقد في البحرين عام ٢٠٠٣، بأن التوجه نحو تحسين سلوك الناشئة عن طريق بناء القيم الأخلاقية والسلوكية، يسهم في التخلص من المشكلات الاجتماعية والانحرافات الأخلاقية (المؤتمر التربوي البحريني السابع عشر، ٢٠٠٣).

وأكدت العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات في الأردن وجود أزمة قِيمَية، فقد كان من أهم توصيات المؤتمر العلمي الذي عقد في جامعة اليرموك بعنوان " التربية والقيم في عالم متغير"، ضرورة القيام بأبحاث تتعلق بأثر التقنيات الحديثة على منظومة القيم، والتوازن بين القيم المادية والمعنوية (مؤتمر التربية والقيم في عالم متغير، ١٩٩٩).

كما عقد في رحاب جامعة الزرقاء (٢٠٠٤) مؤتمر الشباب الجامعي وثقافته وقيمه في عالم متغير، وخرج بعدة توصيات أهمها ضرورة قيام الجامعات بوضع خطط واضحة المعالم حول الأنشطة التي تنمي القيم لدى طلبة الجامعة، كذلك تضمين المقررات الدراسية الجامعية الموضوعات الدينية والأخلاقية والقِيمَية، كما شدد المؤتمر على ضرورة تكاتف الجهود ما بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم في هذا المجال، من خلال عدم التركيز على جانب التحصيل فقط لدى الطلبة وإهمال (النمو الاجتماعي والنفسي والعقلي).

ويؤكد عباس (٢٠٠٩) على أهمية التركيز على كل من النمو (الأخلاقي والروحي)، اللذين يوضحان إلى أي مدى طور التلميذ القيم المرغوب فيها والمراد إكسابها له.

وتؤكد إحصائيات مديرية الأمن العام لعام ٢٠٠٩، تزايد معدل الجريمة المرتكبة من قِبَل الأحداث وانتشار ظاهرة تعاطي المخدرات في الأردن بشكل عام وبين الطلبة الجامعيين بشكل خاص؛ بحيث أصبحت من الملامح التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند دراسة قضايا ومشكلات الشباب الأردني (مديرية الأمن العام، ٢٠١٠). ويفسّر الحسن (٢٠٠٨) لجوء الشباب إلى تعاطي المخدرات إلى أنه بمثابة تعبير عن حالة اللا معيارية (اللا توازن) التي تسود حياة هؤلاء الشباب في ظل أزمة قِيمَية يمر بها المجتمع.

ما تقدم سوَّغ للباحثة ضرورة تطوير إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لبناء نسق قِيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية تمثل أداة المجتمع في تحقيق الأهداف التي تتضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية. وتعمل المدرسة على تنمية شخصية التلميذ الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وكذلك بلورة منظومة قيم ومعتقدات لدى الطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها. وفي هذا الإطار يُفترض أن تحرص المدرسة وعبر مجموعة من المواقف التعليمية سواء تلك التي تشمل الأنشطة الصفية أم اللا صفية الموجهة تحرص على تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو هذه القيم بحيث تصبح جزءاً من تكوينهم الوجداني ومن سلوكهم مع ذواتهم ومع زملائهم ومجتمعهم. وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي:

- ما الإستراتيجية المناسبة لبناء نسق قِيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟.

أهدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لبناء نسق قِيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع النسق القِيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع النسق القِيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)؟
- ما الإستراتيجية الإدارية التربوية المقترحة لبناء نسق قِيمَي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

يؤمّل أن يستفيد من هذه الدراسة ونتائجها الجهات التالية:

- وزارة التربية والتعليم في الأردن، إذ تأمل الباحثة أن يتبنى أصحاب القرار في الوزارة الإستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة لبناء نسق قِيمَي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- جميع مؤسسات المجتمع المحلي الرسمية وغير الرسمية والتي تعمل جاهدة لغرس القيم في نفوس الناشئة حرصاً منها على أن يحافظ الشباب على هُويتهم وهُوية مجتمعهم؛ باستخدام الإستراتيجية المناسبة في بناء نسق قِيمَي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية
- توفير نسق قِيمَي إيجابي يُستند إليه بافتراض مواقف حياتية للقيم ودرجة الالتزام بها، والتعامل مع مواقف محسوسة يمكن قياسها لإجراء أبحاث تطبيقية وليست مجردة ونظرية.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية والمتعلقة بموضوع الدراسة وهي:

الإستراتيجية:

عرّف قاموس ويبستر (Websters New World Dictionary) الإستراتيجية بأنّها علم وفن توظيف القوى السياسية والاقتصادية والنفسية والعسكرية للأمة أو للأمم من أجل توفير أقصى دعم للسياسات المطبقة في السلم والحرب. كما عرفها أيضاً بأنها فن استنباط وتوظيف الخطط من أجل تحقيق الهدف. أما قاموس أكسفورد (Oxford Dictionary) فقد عرفها بأنّها عملية التخطيط لكيفية القيام بعمل ما. وعرفها مينتزبرغ بأنّها خطة عمل واتجاهٌ واضحٌ لتحقيق هدف معين من خلال جسر يمتد بين الحاضر والمستقبل، وتتضمن طريقة عمل تتصف بها المنظمة عبر رؤية شمولية لهذا العمل (بني أحمد، ٢٠٠٩).

وتتبنى الباحثة تعريف مينتزبرغ كتعريف إجرائي للإستراتيجية.

الإستراتيجية الإدارية:

يمكن تعريف الإستراتيجية الإدارية بأنّها: عملية تكيُّف المنظمة مع بيئتها لتحقيق الغايات التنظيمية وتأكيد بقاء التنظيم والعمل على تنميته وتطويره في المدى البعيد من خلال تدعيم وتعزيز قيمة منتجات المنظمة ومكانتها في المجتمع (المغربي، ٢٠٠٢).

أما منيف (١٩٩٣) فقد عرفها بأنّها أسلوب تفكير إبداعي وابتكاري يدخل فيه عامل التخطيط والتنفيذ معاً، في سبيل تحسين نوعية وجودة المُنتَج.

الإستراتيجية التربوية:

عرفها قاموس لونجمان (Longman Dictionary of Contemporary English) بأنّها العملية التي يتم من خلالها تعليم شيء جديد لم يكن يعرفه الشخص في السابق. أما قاموس ويبستر (Websters New World Dictionary) فقد عرفها بأنّها الفعل أو العملية التي يتم من خلالها تعليم شيء محدّد.

الإستراتيجية الإدارية التربوية:

يعرف بيرس وروبنسون Pearce & Robinson (1997) الإستراتيجية الإدارية التربوية بأنّها خطة عمل إبداعية واضحة لبناء نسق قِيمَي إيجابي من خلال جسر يمتد بين الحاضر والمستقبل، من خلال مراحل مترابطة تشمل تدفق معلومات عن المرحلة السابقة والحالية والمستقبلية يتمّ تقييمها على هدي من أسس ومعايير معينة تأخذ بالاعتبار الاحتياجات والأولويات بهدف الوصول إلى الغاية المنشودة. وتتبنى الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي للإستراتيجية الإدارية التربوية.

النسق:

النسق في اللغة كما ورد في المعجم الوسيط هو ما جاء من الكلام على نظام واحد من التنسيق والتنظيم. ويشير تيماشيف Timashif (1976) إلى أنّ النسق هو ذلك الكل المركب الذي تترابط فيه الأجزاء وتتكامل حول نواة مركزية. كما عرّفه سليم (١٩٨١) بأنّه مجموعة من العلائق والتفاعلات الاجتماعية المألوفة بين أفراد المجتمع الذين يرتبطون بصلات متبادلة ضمن إطار حضاري معين، ويتكون النسق من مجموعة النظم الاجتماعية المتكاملة والمترابطة والمتسقة كما أورد الحسن (٢٠٠٨).

القيمة:

عرف ناصر (٢٠٠٤) الوارد في أبو شاور (٢٠٠٧) القيمة بأنّها " كل ما يحظى باهتمام الأفراد وعنايتهم ونشدانهم لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سيكولوجية (نفسية)". كما عرفها كلاكهوم Cluckhohn. C, (1959) الوارد في فرح (١٩٨٩) بأنّ القيمة هي تصور واضح أو

مضمر يميز الفرد أو الجماعة ويحدد ما هو مرغوب فيه بحيث يسمح لها بالاختيار من بين الأساليب المتغيرة للسلوك والوسائل والأهداف الخاصة بالفعل. أما بارسونز (Parsons) الوارد في فرح (١٩٨٩) فيعرّفها بأنها عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً أو مستوى للاختيار بين أبدال التوجيه التي توجد في المواقف، فالقيم تمثل معايير عامة أساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع وتسهم في تحقيق التكامل وتنظيم أنشطة الأفراد.

النسق القِيمّي إجرائياً:

ويُعرَّف النسق القِيمَي إجرائياً بأنه أنموذجٌ منظّم للقيم في مجتمع ما أو جماعة ما، مرتباً حسب الأولويات. وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها البعض وتكون كُلاً متكاملاً، وهذا يجعل من النسق القِيمَي إطاراً لتحليل المعايير والمثل والمعتقدات والسلوك الاجتماعي، ويتمّ قياس النسق القِيمّي باستخدام مقياس القيم.

حدود الدراسة:

شملت الدراسة الحدود التالية:

حدود زمنية: حدود اقتصرت الدراسة على جميع طلبة المرحلة الثانوية في الأردن (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بالقِيَم وتعريفها، النسق القِيَمي، بناء النسق القِيَمي، القِيَم لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأخيراً توضيح مفهوم الإستراتيجية كنمط إداري مناسب لبناء نسق قِيَمي. بالإضافة للدراسات السابقة المتعلقة بالقِيَم والنسق القِيَمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

هدفت الدراسة لبناء نسق قِيَمي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، في ضوء العولمة وما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية وما تبعتها من آثار في المجتمع ومن عوامل التغيير الاجتماعي، فقد أدت العولمة إلى إعادة تشكيل الكثير من المفاهيم والمعارف لدى أفراد المجتمعات سواء عن ذاتهم أم عن عالمهم، وقد أدى ذلك إلى عدم الاستقرار في القِيَم الموروثة والمكتسبة، وبالتالي ضعفت المقدرة لدى الأفراد على الانتقاء والاختيار من بين القِيَم المتصارعة الموجودة، وعجزوا عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم ألفوها، مما سبب وجود "أزمة قِيَميه" كان لها الأثر الكبير في دفع فئة الشباب بشكل مفاجئ للتمرد والثورة على قيم المجتمع. لذا تناول الإطار النظري محاور البحث الأساسية التالية:

- القِيَم
- النسق القِيَمي
- بناء النسق القِيَمي
- القِيَم لدى طلبة المرحلة الثانوية
- الإستراتيجية كنمط إداري لبناء منظومة القِيَم.

القِيَم والنسق القِيَمي:

أثار موضوع القِيَم اهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين، وركزت الديانات السماوية جميعها على القِيَم التي يجدر بالإنسان أن يعتقدها ويسلك وفقها. فقد بحث فلاسفة اليونان في القِيَم منذ القدم، ورأى أفلاطون مثلاً أن الخير هو القِيمة معتبراً أن القِيمة هي المبدأ الأعلى للوجود. بينما رأى أرسطو أن القِيَم أو الفضائل ما هي إلا إخضاع الشهوات للعقل.

وأهتم علماء المسلمين الأوائل بالقِيَم (بيومي،١٩٩٩)، إذ اعتبروا أن منظومة القِيَم تشكل الأساس العام لكل مجالات العلوم والمعرفة الإنسانية. وعُنيت التربية الإسلامية بموضوع القِيَم باعتبار أنّ الإسلام منهج تربوي يشمل الإنسان والكون والحياة، وأن تربية أجيال الأمة على هذا النهج هو وسيلة النهضة الحضارية والتقدم الإنساني، فهذا عبدالملك بن مروان يقول لمؤدب أولاده: "علمهم الصدق، كما تعلمهم القرآن، واحملهم على الأخلاق الجميلة، وجالس بهم أشراف الناس وأهل العلم منهم، وجنبهم السفلة والخدم، واعلم أن الأدب أولى بالإنسان من النسب"(فهمي، ١٩٩٩).

الوجود القِيَمي:

يمكن أن يُستشف الوجود القِيَمي في واقع الحياة من خلال أساليب ملاحظة السلوكات والممارسات التي يتبعها الأفراد، أو تفرضها الجماعات، والتي تشكل أنماط التصرف في مختلف شؤون الحياة والفكر بدءاً من التغذية والسكن إلى عقائد ومعاملات وعلاقات أسرية ومهنية واقتصادية وفنية وإنسانية. فمن خلال ذلك تنساب تعاليم قِيَميه يعتنقها الأفراد إما بمبادهة عفوية قد لا يحسنون الذوْد عن مسوغاتها، أو أنهم يعتنقونها استجابة لما يفرضه المجتمع، وتقتضيه التقاليد، أو تغرسه البيئة في نفوس النشء، منذ نعومة أظفارهم، وتنتقل عليهم أوامرها ونواهيها مؤيدة بضروب المكافأة والثواب أو الجزاء والعقاب. والمجتمع يعزز منظومته القِيَمية عبر مُدخل ثقافي يُوظف فيه اللغة والأمثال والقصص والأغاني والوعظ والإرشاد والتلقين والإيحاء إلى أن يتم اندماج الفرد في الجماعة اندماجا آلياً بسائق التكرار (علي، ٢٠١٠)، أو اندماجاً كسبياً بالتربية والتعليم والتنشئة الهادفة على اختلاف أنواعها، وتباين مستوياتها.

الإنسان مخلوق مقوَّم، أي يعيش قيم، كما قيل عنه من قبل أنه حيوان ناطق أو اجتماعي أو ضاحك أو فيلسوف ميتافيزياني..... والحق أن الإنسان كل هذا، وهو معقد التكون والفاعلية. ومن الجائز اعتبار القِيمة أو وجوب وجود ما ينبغي أن يوجد في نظر الإنسان، على أنهما وجهان لفكرة واحدة. فالنشاط القِيَمي يتجلى أكثر ما يتجلى، في أولوية الإرادة وهو في جوهره نشاط تفضيلي، أي نشاط " شعور بما يستلزم الوجود"، "بما يستلزم إن وجد" (علي، ٢٠١٠).

تعريف القِيَم والنسق القِيَمي:

تتباين تعريفات القِيَم حسب دلالتها في اللغة وبناءً على المجال الذي تنتمي إليه في الاصطلاح، اقتصادي أو فلسفي، وتبعاً لنوع القِيَم ذاتها دينية أو اجتماعية، ويتضح تباين التعريفات وفق المجال الذي يتناول الباحث به موضوع القِيَم، وفيما يلي بعض التعريفات اللغوية كما وردت في المعاجم اللغوية، والتعريفات الاصطلاحية التي وردت في الأدب التربوي، مع الوصول إلى تعريف النسق القِيَمي نظرياً.

القِيمة في اللغة:

القِيَم: جمع قيمة وهي مشتقة من الفعل الثلاثي قوّمَ، وتورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة قيمة، وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القِيمة مشتقة من الفعل الذي تتعدد موارده ومعانيه، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة منها ثلاثة هي:

١. الديمومة والثبات: وهو ما يشير إليه أصل الفعل لأنه يدل على القيام مقام الشيء يقال: "ما له قيمة" إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه ومنه قوله تعالى: (ألا إن الظالمين في عذاب مقيم) **(الشورى،٤٥)** أي دائم، وقوله تعالى: (إن المتقين في مقام أمين) **(الدخان، ٥١)** أي في مكان تدوم إقامتهم فيه، كما ورد في الوافي باب القاف القِيمة النوع والثمن الذي يقاوم المتاع، أي يقوم مقامه وجمعها قِيَم (البستاني، ١٩٨٠)، ويقال هذا له قيمة أي ثبات ودوام على الأمر.

٢. الساسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم فالقِيّم: السيد وسائس الأمر، وعند علماء التفسير قال صاحب الكشاف في تفسير قوله تعالى: (ديناً قِيَماً ملة إبراهيم) **(الأنعام،١٦١)** القِيَم فيصل من قام كسيدٍ من ساد؛ وهو أبلغ من القائم وقرئ قِيَماً والقِيَم مصدر بمعنى القيام وصف له، والرجل قيّم أهل بيته وقيامه يقوم بأمرهم.

٣. الصلاح والاستقامة: فالشيء القِيّم ما له قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قوله عز وجل: (ديناً قيّما)**(الأنعام،١٦١)** أي مستقِيماً، وأورد الراغب: الدين القِيّم هو الثابت المقوّم لأمور الناس ومعاشهم، وأمر قيم مستقيم، وخلق قيّم حسن، ودين قيّم مستقيم لا زيغ فيه، وكتب قيمة مستقيمة تبين الحق من الباطل (وذلك دين القِيمة)**(البينة،٥)**، وجاء في القاموس المحيط: والقِيمة بالكسرة واحدة القِيَم، وماله قيمة إذا لم يدم على شيء، وقُويِّمت السلعة أي ثمنتها واستقام أي اعتدل، وتعرف القِيَم كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور باب القاف قام

الشيء واستقام: اعتدل واستوى، وقال الأسود بن مالك: ثم استقاموا على طاعة الله، قال كعب زهير: فهم صرفوكم، حتى حزنتم عن الهدى بأسيافهم حتى استقمتم على القِيَم، قال: القِيَم الاستقامة، واستقام فلان بفلان أي مدحه وأثنى عليه، وقام ميزان النهار إذا انتصف (أبن منظور،١٩٩٦) ونقل الإمام الرازي كلاماً عن الزجاج، أن القِيَم: مصدر بمعنى القيام كالصغر والكبر والحول، والتأويل ديناً ذا قيم.

والقيمة في اللغة: واحدة القِيَم، وهي ثمن الشيء بالتقويم، وفي القرآن الكريم (ذلك الدين القِيَم) (التوبة،٣٦) أي المستقيم، والمقوم لأمور الناس، وفيه أيضاً (يتلو صحفاً مطهرة، فيها كتب قيمة) (البينة،٣) أي ذات قيمة رفيعة لأنها جامعة لما ذكر في كتاب الله جميعاً، وكلمة مشتقة أصلاً من القيام ونقيضه القعود، والقيام من معانيه العزم (وأنه لما قام عبدالله يدعوه كادوا يكونون عليه لبدا) (الجن، ١٩) أي لما عزم (عبدالحليم، ١٩٩٦)، وتتفق هذه المعاني اللغوية الثلاثة مع المدلول العام الذي تحمله مفردة قيمة؛ فالقيمة تتسم بالثبات وفيها معاني الرعاية والصلاح والاستقامة.

القيمة في الاصطلاح:

ونظراً لأهمية القضية القِيَمية في بعدها التنظيري الفلسفي أم في حقيقة واقعها ووجودها العملي فقد تناول العلماء والدارسون بالتحليل والتفسير والبيان، الأمر الذي تمخضتْ عنه وجهات نظر متعددة، شارك فيها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع والسياسة، وكان خلاصة ذلك كمّاً هائلاً من المعرفة والفلسفة والنظريات واختلاف حول القِيَم وطبيعتها ما بين مضيّق لدلالاتها أو موسّع لها، فقد رأى البعض أن القِيَم لا تُعْدوُ مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة؛ رآها آخرون أنها تتسع لتكون مرادفة للثقافة ككل (زاهر،١٩٩٤). والقِيَم هي الحد الأعلى من التصرفات الحسنة التي يجب على الإنسان أن يتحلى بها في حياته، فهي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، وهي أوسع دلالة من الأخلاق، وأنها تلك الأشياء والنشاطات والخبرات التي بتوازنها يتحقق الوجود الإنساني (Beckhard & Pritchard,1992)، واختلاف العلماء والمنظرين في تحديد معنى القيمة يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القِيَمية من عمق معرفي ثقافي وأيدولوجي، فالحديث عن القِيَم ينطلق من ثقافة معينة تنتظم في سلكها وتدور في دوائرها، فالتعاليم الدينيّة والرؤى الفلسفية والتربويّة والاجتماعيّة والسياسية والاقتصادية تُعَد كلها أصولاً فكرية تحكم التفاعل مع القضية القِيَمية.

إن مصطلح القِيمة الفلسفي وجد منذ أقدم العصور، لكن لم يكن يسمى قيمة، فكلمة قيمة هي استعارة من علم الاقتصاد، وكان الفلاسفة الوضعيون في فيينا بعد الحرب العالمية الأولى أول من تكلم في موضوع الخير والحسن والشر بأن أطلقوا عليه كلمة قيمة (بيومي،١٩٩٩)، والقِيَم في الإطار الإسلامي: مكون نفسي معرفي وعقلي ووجداني وأدائي يوجه السلوك ويدفعه، وهو إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى، كما عرفت القِيَم في المفهوم الإسلامي بأنها الشرع محدداً المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، وهي مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي نزل بها الوحي والتي يؤمن بها كل إنسان يتحدّد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات مرتبطة بالله والكون، فهي عملية تفضيل تقوم على الاستقامة والاعتدال، وهي حكم يصدره الإنسان في شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع، وهي مقاييس تحكم على المواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها أو من حيث سوئها وعدم الرغبة بها وقيمتها وكراهيتها (الجلاد،٢٠٠٥)، وهي مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها الله عز وجل، وهذه القِيَم هي التي تحدّد علاقة الإنسان وتوجُهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله ومع نفسه ومع البشر والكون، وتتضمن هذه القِيَم غايات ووسائل (القيسي، ١٩٩٥)، تنطلق أساساً من القِيَم الأخلاقية ومن أحكام الشريعة.

وتشكل المنظومات القِيَمية الركن الأساس أو حجر الزاوية التي تستند إليه القِيَم، فالقِيَم في جوهرها مبادئ أو معايير أو أمور نوعية ينظر إليها على أن لها قيمة بذاتها ومرغوب فيها، إن مصطلح Value مشتق من أصلها اللاتيني Value ويعني قوة أو سنداً Strength فالقِيَم في جوهرها من مصادر قوة النظم وسندها، وهي كذلك قوة وسند للعاملين فيها، بمعنى أنها تشكل القوة والسند لأدائهم ولما يقومون به من مهام، إن قيم الإنسان تبلور استجابة لتساؤل يعيشه وهو ما المهم لي؟ What is important to me? (الطويل، ٢٠٠٦)، وتعمل كمثيرات ودوافع لسلوك الفرد والمجتمع.

ويعرّف Rokeach القِيَم بأنها المعتقدات الثابتة نسبياً حول ما السلوك المفضل والمقبول للآخرين، وتشكل القِيَم المفاهيم المشتركة لما هو الأكثر رغبة في الحياة الاجتماعيّة، وهي تعمل بمثابة الغراء glue أي الرابط الذي يحافظ على تماسك وترابط الأفراد العاملين في المؤسسة، فعندما تتشارك مجموعة من الأفراد بمجموعة من القِيَم حول طبيعة الأهداف المنوي تحقيقها والطرق التي يمكن من خلالها تحقيق تلك الأهداف، يمكن القول عندها إن المؤسسة تستند إلى أساس قوي ومتين،

وفي الواقع فإنّه بدون معتقدات وقيم مشتركة، لا يمكن للمؤسسة أن تبقى وتدوم، فالأشخاص بحاجة لمجموعة متشابهة من المعتقدات من أجل حدوث التوافق لإيجاد مؤسسات اجتماعية ناجحة وبناء ثقافة مؤسسية قوية (Deal & Kennedy, 1982) فهي التي تصنع نسيج المجتمع والمؤسسة.

والقِيَم هي المعايير الراسخة الجذور لدى الإنسان، والمؤثرة في جميع أبعاد حياته سواء في أحكامه الخلقية أم في تفاعله مع الآخرين أم في التزامه بأهداف معينة، فالناس يصنعون قراراتهم ويتخذونها على هدي من منظومات قِيَمية يعيشونها، والقِيَم مكونات عميقة وضاربة الجذور عند بني البشر، وفي كثير من الأحيان تكون مستقرة في أبعاد اللاشعور لديهم، وقد تكون أحياناً غير متبصرة ولكنها تبقى مؤثرة في كيفية حياتهم وسلوكاتهم، وهي بالتالي لا تكون سهلة التغيير والتعديل، وهنا يكمن التحدي الذي يواجه مسؤولي النُظُم، خاصة إذا أدركوا أن التجسيد الفاعل لأي إجراء في النظم الاجتماعيّة بحاجة إلى أن يكون مستنداً إلى منظومة قِيَميه.

إن القِيَم من أكثر الخصال التي تميز البشر ويتمايزون بها، وهي من عوامل التنشيط والدافعية والإلهام، وتساعد في تنظيم شؤون حياتهم وتوجُّه مساراتهم سواء على المستوى الشخصي أم على المستوى المؤسسي أم الحياتي، وإن من أكثر المتغيرات حاسية في تعظيم الالتزام بين الأفراد في النظم هو توفر تقارب وانسجام قِيَمي بينهم، والقِيَم هي أساس ثقافة النظم، وهي التي تزود العاملين بإحساس وشعور التوجُّه الموحد، وهي منارات هادية للسلوكات اليومية للعاملين تتعاظم حاسيتها في فترات التأزم والمواقف العاصفة، فالتعامل المسؤول مع الأبعاد القِيَمية للنظم يجب أن ينطلق من إبرازها وطرحها والتحدث عنها لا التكتم والتعتيم عليها، إذ إن طرحها يشكل مدخلاً لتوضيحها وتبصر مضامينها وبالتالي تجسيدها، إن العديد من قيم النظم الاجتماعيّة تكون على الأغلب مستكينة في المستوى اللاشعوري للعاملين لا يتم إظهارها بوضوح أو التحدث عنها في العلن، لذا فإنّ قادة النظم ومسؤوليها مطالبون بأن يوفروا فرص التحاور القِيَمي بين العاملين، وهذا من شأنه أن يزيد من عوامل التناغم والتفاهم والاتفاق والترابط بينهم عبر أسلوب العرض لا الفرض، أسلوباً يعتمد الحوار لا القسر والإكراه حتى تبقى النظم متمتعه بالحياة الصحية الإيجابية (الطويل، ٢٠٠٦)، فهي صفة يكتسبها الأفراد ضمن المجموعة تنسجم ورغباتهم إذا شكلت بالطرق السليمة.

فالنسق أو المنظومة (System) مصدره كلمتان يونانيتان هما (Stema و Sym) أي وضع الأشياء مع بعضها في شكل منسق، وأصبحت (System) شائعة الاستعمال في علم الاجتماع واستخدمت بصورة متكررة منذ أن نشر بارسونز (Parsons) كتابه (النسق الاجتماعي) عام ١٩٥١ (الصالح،٢٠٠٠) والنسق مجموعة الوحدات المترتبة ترتيباً مخصوصاً، والمتصل بعضها ببعض اتصالاً به تنسيق، لكي تؤدي غرضاً معيناً أو تقوم بوظيفة خاصة (الصالح،٢٠٠٠)، ويعرف ولمان (Wolman) النسق بأنه "مجموعة من العناصر لها نظام معين وتدخل في علاقات مع بعضها بعضاً لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد"، وقد تتعامل مع نسق القِيَم على أنه "عبارة عن مجموعة من الاتجاهات المترابطة فيما بينها وتنتظم في شكل بناء متدرج إشارة إلى نسق الاعتقاد واللا اعتقاد" (خليفة، ١٩٩٢) ويعتبر نسقاً شاملاً للاتجاهات وأنساق القِيَم.

ويُنظر إلى نسق القِيَم الإنسانية المتكاملة باعتباره يوضح أولويات القِيَم كإطار مرجعي للسلوك الذي يأتي على قمة مكونات الإطار المرجعي العام لسلوك الفرد، أي أن نسق القِيَم ينظم نسق السلوك (زهران وسري،٢٠٠٣) ويعرف النسق القِيَمي بأنّه "الترتيب الهرمي لمجموعة القِيَم التي يتبناها الفرد أو المجموعة ويحكم سلوكه أو سلوكهم بدون وعي شعوري من الفرد أو الجماعة وهذا النسق المنظم يتكون لدى الفرد ويمكن التعرُّف عليه وقياسه وتحديده، حيث تنتظم القِيَم في نسق متساند بنائياً ووظيفياً داخل إطار ينظمها ويشملها في تدرج خاص يتضمنه النسق القِيَمي للفرد (كاشف،٢٠٠١)، ويعرف النسق القِيَمي بأنه "الترتيب الهرمي لمجموعة القِيَم حسب أهميتها لدى الفرد أو الجماعات، والتي على أساسها يتحدّد السلوك قولاً وفعلاً ظاهراً وباطناً شعورياً ولا شعورياً ويعرف بأنه "أنموذج منظم ومتكامل التصورات والمفاهيم الدينامية والصريحة أو الضمنية، يحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً، ويؤثر في اختيار الطرق والأساليب والوسائل والأهداف الخاصة بالفعل في مجتمع أو جماعة، وتتجسد مظاهره في اتجاهات وقيم الأفراد والجماعة وأنماطهم السلوكية ومثلهم ومعتقداتهم ومعاييرهم الاجتماعيّة، ويتداخل في مكونات الفعل الاجتماعي كافة ويرتبط بها ويؤثر فيها ويتأثر بها" (المعايطة،٢٠٠٠)، نظراً لالتزامهم بالقِيَم السائدة في المجتمع، وينظر للنسق على أنه يشمل مجموع أجزاء أو عناصر الكُلّ، وهناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر، وهذه العناصر تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة، ويختلف مستوى تعقيد النسق Level of Complexity ودرجة شموليته، فالنسق عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لكي تؤدي وظيفة معينة، ويسهم كل منها

بوزن حسب أهمية ودرجة فاعليته داخل النسق (خليفة،١٩٩٢) فالعناصر التي تبدو متناسقة، تعطي الأفراد الذي ينتمون لهذه الثقافة وهذا المجتمع استقراراً.

تصنيفات القِيَم:

تعددت التصنيفات المقترحة للقيم، إذْ جاءت معبرة عن فلسفة أصحابها ونظرتهم للقيم كمفهوم ونظرية ومنظومة، فيلاحظ تصنيفات خاصة بالفلاسفة، وأخرى بعلماء النفس والتربية، وكل تصنيف منها يعتمد معياراً محدداً محاولاً أن يضم تحته منظومة القِيَم الخاصة بالعلم الذي يعالجه، مما يجعل هذه التصنيفات وجهات نظر لكلٍ منها إيجابياته وسلبياته، وفيما يلي أهم هذه التصنيفات التي تعتمد ستة أبعاد للقيم (أبو أسعد،٢٠١١):

١- بُعد المحتوى (Dimension of Content).

٢- بُعد المقصد (Dimension of Intent).

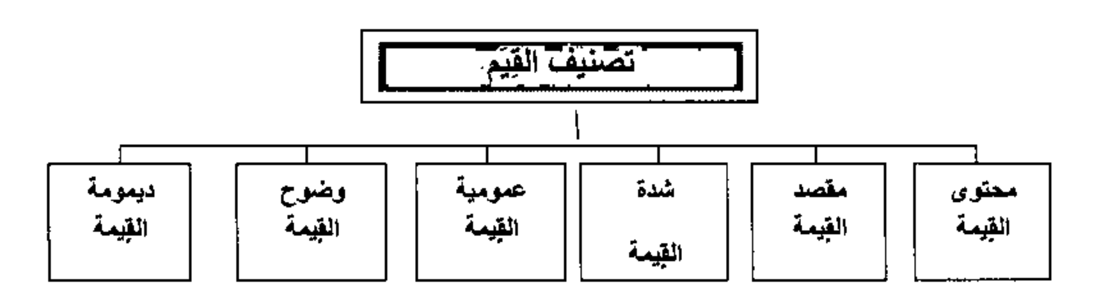
٣- بُعد الشدة (Dimension of Intensity).

٤- بُعد العمومية (Dimension of Generality).

٥- بُعد الوضوح (Dimension of Explicitness).

٦- بُعد الديمومة (Dimension of Permanency).

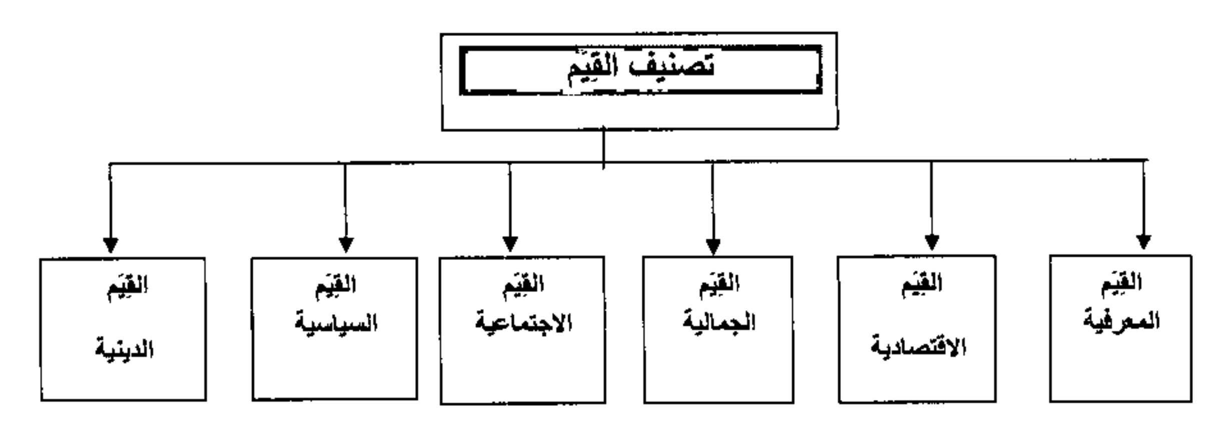
ويوضح الشكل رقم (١) التصنيفات السابقة للقيم.



شكل ١. تصنيف القِيَم

المعيار الأول: بُعْد محتوى القيمة

من أشهر التصنيفات التي اعتمدت معيار بُعْد محتوى القِيمة ومضمونها عالم النفس الألماني سبرنجر في كتابه (أنماط الرجال) حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القِيَم الأساسية الّتي يعتقدون بها، وقد جاء تصنيفه هذا بناء على دراسته وملاحظته لسلوك الناس في حياتهم اليومية، ويوضح الشكل رقم (٢) هذه الأنماط:



شكل ٢. تصنيف سبرنجر للقيم حسب معيار بُعْد محتوى القيمة

المصدر: (أبو أسعد، ٢٠١١، ص ٢٤)

وبناءً على تصنيف القِيَم بحسب مجالات الحياة المتعددة سواء أكانت دينية أم سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية وغيرها فقد تناول البحث التصنيفات الآتية:

١. **القِيَم الاقتصادية: Economic Value**

يميز الاقتصاديون بين قيمة الشيء سواء أكان منتجاً أم مستخرجاً وبين القيمة التبادلية Exchange Value للأشياء، والمقصود هو تحديد القِيمة المادية للشيء موضوع العمل أو التبادل، وهناك نوع من الارتباط بين قيمة الشيء في ذاته وتقدير ثمنه وبين قيمته التبادلية لأنه كلما ارتفعت قيمة الشيء في ذاته فإنّها ترتفع قيمته التبادلية، ولما كانت قيمته في الاقتصاد تنصب على الأشياء المادية فإنّ هذه القِيمة لأي شيء مادي إنما تتحدّد بقيمته (شكري، ٢٠٠٧)، والقيمة في المجال الاقتصادي لا تعدو كونها مجرد أداة أو وسيلة لتحقيق رغبات الأفراد، إذ هي علاقة بين موضوع وآخر وبهذا المعنى المادي تعتبر قيمة نسبية وليست مطلقة.

ولقد استعمل الاقتصادي آدم سميث (Adam Smith) كلمة القيمة في معنيين مختلفين وميّز بينهما، فذكر أنها تعني في بعض الأحيان قيمة الشيء بالنسبة لشخص معين ويطلق عليها في هذه الحالة قيمة المنفعة أي منفعة الأشياء للأغراض الإنسانية، أو كما قال جون ستيوارت مل (Jhon Stewart Mill) بأنها مقدرة الأشياء على إشباع رغبته أو تحقيق هدف أو ما يسمى بالقيمة في الاستعمال Value in use وهي مسألة اعتبارية Subjective وأنها تعني في أحيان أخرى القوة الشرائية Purchasing Power أي قيمة شيء بالنسبة لشيء آخر أو أشياء أخرى، ويطلق عليها في هذه الحالة قيمة تبادلية Exchange Value والقيمة بهذا المعنى يقصد بها السعر المقدر للسلعة، ومع ذلك يميز الاقتصاديون بين القيمة والسعر على أساس أن القِيَم حقيقية بينما السعر اصطلاحي Conventional بحسب التراضي بين المتبادلين للسلعة (رضوان، ٢٠٠٩)، ولهذا قد تكون القيمة أكبر أو أقل من السعر والقِيَم الاقتصادية في مجال مؤسسات التعليم العالي تُقدّر بقيمة المستخرج المتمثل بالمخرجات البشرية ورأس المال البشري.

٢. القِيَم الاجتماعيّة: Social Values

استخدمت فكرة القيمة من الناحية الاجتماعيّة لتشير إلى بعض المعايير أو المقاييس التي تستمر خلال فترة من الزمن، وتمد الأفراد بمعايير يستخدمها أفراد المجتمع لتنظيم وترتيب حاجاتهم ورغباتهم المتنوعة، ولما كان الأفراد في المجتمع يتجهون إلى قبول أو رفض أشياء بعينها إشباعاً لحاجاتهم أو رغباتهم، فإنه لا بد أن يكون هناك أنساق للقيمة في المجتمع لتعبر عن درجة الارتباط بين الرغبات والحاجات والأشياء التي هي موضوعات لإشباعها (غيث، ١٩٩٠)، والحق أن الصراع الدائر في النظرية السوسيولوجية المعاصرة بين دراسات علم الاجتماع المعياري Normative Sociology وعلم الاجتماع العلمي Scientific Sociology قد شكل نمو الدراسات الخاصة بالقِيَم، ولهذا فإنّ ما قدمه علماء الاجتماع المعاصرون ما هو إلا دراسات تعتبر كحلول جزئية فقط لمشكلة القِيَم، وغالباً ما تتميز هذه الدراسات بأنها تنظر إلى القِيَم في علاقاتها بعوامل أخرى لأن هذه الحلول الجزئية إنما تنصب على وقائع تعتبر ذات أساس موضوعي (بيومي، ١٩٩٩)، فالقِيَم الاجتماعيّة تتشكل من حاجات الأفراد لبعضهم للعيش بأمان ودون منازعات.

٣. **القِيَم الجماليّة: Aesthetic Value**

وتعبر عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق، وهي تَسِمُ المؤسسة بسمة جمالية إذا كانت ذات اهتمامات فنية، ولما كان الجمال قيمة فإنّنا لا ندرك جمال الشيء إلا بالإضافة إلى شيء آخر قبيح، ولذلك كان الشعور صفة جوهرية في إدراك الجمال.

٤. **القِيَم الدينيّة: Religious Values**

تنطلق القِيَم الدينيّة من الدين السماوي والذي يمثل نظاماً متكاملاً، ويشمل كل القِيَم الأخلاقيّة الإنسانية السليمة التي لا يقوم مجتمع صالح إلا بها فكيف الحال في المؤسسات، وهذه القِيَم النبيلة تتمثل في العدل والإحسان والإخاء والمساواة والعفو والرحمة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والاستقامة والصبر وكظم الغيظ، وتعتبر القِيَم الدينيّة معياراً أساسياً أو قاعدة أولى تبنى عليها القِيَم وتستند إليها أحكام التقويم، ورد الباحثون القِيَم إلى ثلاث (الحق والخير والجمال) ويضاف إليها أحياناً ما يسمى لديهم القيمة الدينيّة أو التقديس Holiness أو Worshipfulness وأجمع الفلاسفة أن مهمة الدين هي حماية القِيَم الثلاثة الحق والخير والجمال (شكري، ٢٠٠٧)، كما أن الدين هو الركيزة الأولى في التقويم الأخلاقي والجمالي.

٥. **القِيَم السياسية: Political Values**

وتتضمن عناية المؤسسة بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء والأشخاص والسيطرة عليها.

٦. **القِيَم المعرفيّة: Knowledge Values**

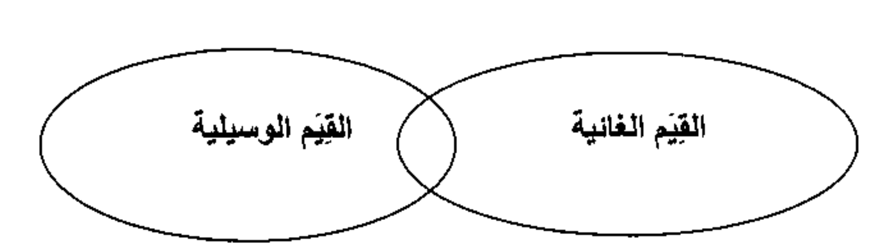
وتعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة والسعي إلى تعرُف القوانين وحقائق الأشياء، وتشكل نمط العالم والمؤسسة، والمعرفة النظرية لطبيعة العمل.

المعيار الثاني: بُعْد المقصد من القيمة

تنقسم القِيَم باعتبار مقصدها إلى قسمين:

١. القِيَم الوسيلية Instrumental Values: القِيَم التي تُعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها.

٢. القِيَم الغائية Terminal Values: القِيَم التي تكون غاية في حد ذاتها للأفراد والمجتمعات (أبو أسعد، ٢٠١١).



شكل ٣. القِيَم حسب المقصد

وأحياناً يصعب التمييز بين القِيَم الوسيلية والقِيَم الغائية وذلك نظراً لتداخلها وامتزاج بعضها ببعض، وتبعاً للظرف والزمان الذي ينظر إليها فيه، وتصنف تعريفات القِيَم في أربع فئات:

الأولى: تعريفات تتعامل مع القِيَم من خلال مؤشر الاتجاهات، ومن رواد هذه الفئة البورت وفرنون Allport and Varnon. اللذان وضعا مقياساً للقيم يهدف إلى قياس ستة اهتمامات أو دوافع على الأفراد، أو قياس قيمهم واتجاهاتهم استناداً إلى التوجُّهات الستة التي أوضحها سبرنجر في كتابه "أنماط الناس".

الثانية: تعريفات تتعامل مع القِيَم من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية ومن رواد هذه الفئة ماسلو ومولر وتايلور Maslow, Moler and Taylor. حيث اتجهوا إلى تمثيل القِيَم كدوافع حتى تقام الصلة بينها وبين ما يصدره الفرد من سلوك.

الثالثة: تعريفات تتعامل مع القِيَم من خلال مؤشر الاتجاهات النشطة أو السلوكية معاً، ويعتبر ريشر Resher أحد ممثلي هذا الاتجاه.

الرابعة: تعريفات تتعامل مع القِيَم من خلال التصريح المباشر بها من محتضنيها، ومن رواد هذه الفئة روكيش Rokeach. حيث يُعَرف القِيمة بأنها معتقد واحد ذو حظ من الدوام، يحمل في طياته تفضيلاً سواء كان هذا التفضيل شخصياً أو اجتماعياً، لغاية معينة أو لضرب معين (العمري، ٢٠٠٠).

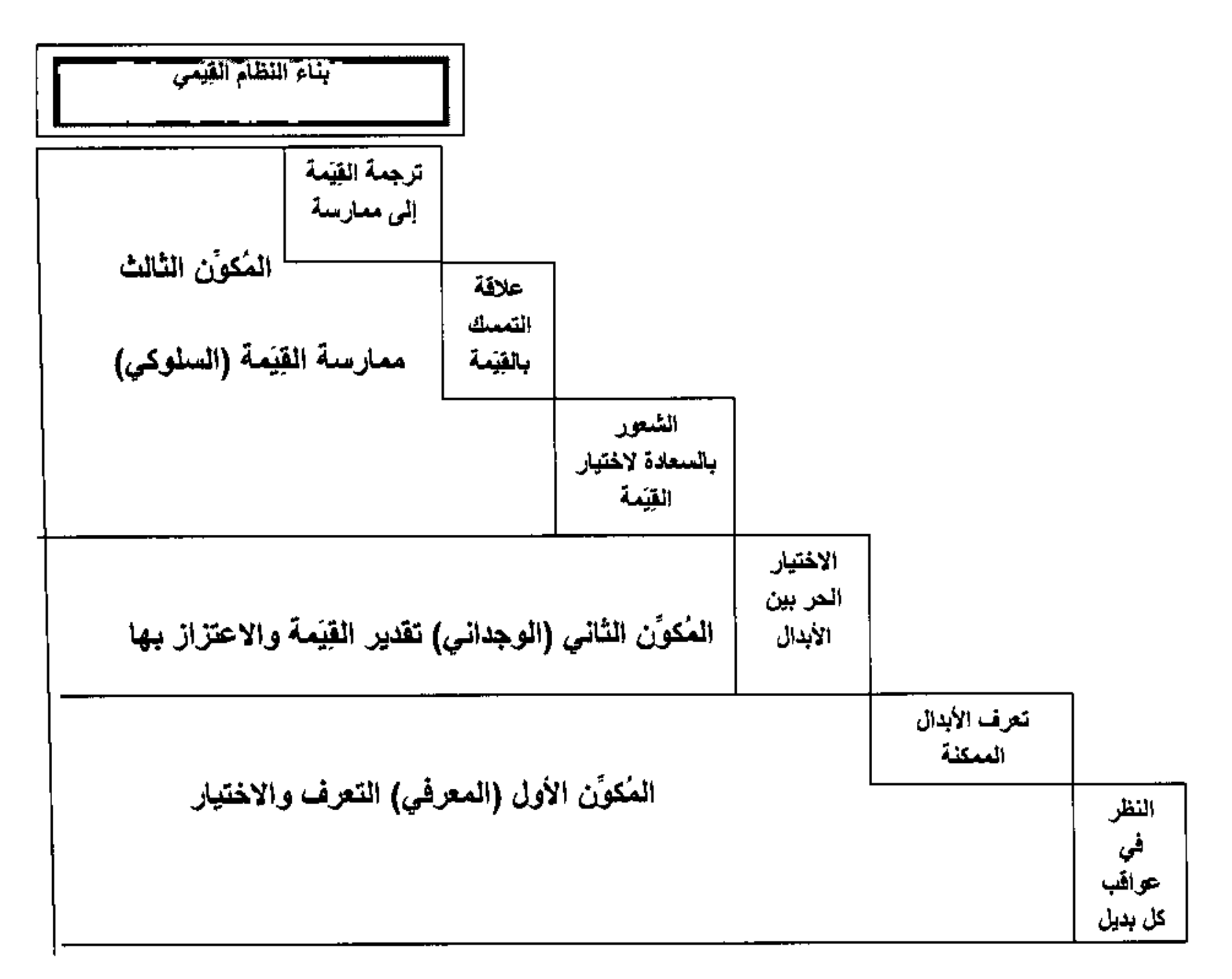
مُكوّنات القِيَم:

القِيَم ليست تصورات صماء، بل تتكون من عناصر تأتي إليها من المجتمع، تتآلف فيما بينها لتكوّن القِيَم التي تكوّن بدوْرها نظام القِيَم من أجل استمرار البناء الاجتماعي واستقراره وتماسكه (مرعي، ١٩٨٢).

ويرى بارسونز (Parsons) الوارد في (فهمي، ١٩٩٩) للقيمة مكونات ثلاث رئيسة:

١. المُكوّن المعرفي (التعرُّف والاختيار): ويشمل المعارف والمعلومات النظرية، وعن طريقه يمكن تعليم القِيَم ويتصل هذا المكون بالقِيمة المراد تعلُّمها وإدراك أهميتها وما تدل عليه من معانٍ مختلفة.
٢. المُكوّن الوجداني (تقدير القِيمة والاعتزاز بها): ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة، ويتصل هذا المُكوّن بتقدير القِيمة والاعتزاز بها وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القِيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقِيمة على الملأ.
٣. المُكوّن السلوكي (ممارسة القِيمة): وهذا الجانب هو الذي تظهر فيه القِيمة، فالقِيمة تترجم إلى سلوك ظاهري ويتصل هذا الجانب بممارسة القِيمة أو السلوك الفعلي والأداء النفسي الحركي، وفي هذا الجانب يقوم الفرد بممارسة القِيمة وتكرار استخدامها في الحياة اليومية.

وتساهم العناصر الثلاثة في تحديد القِيمة وتحديد وظيفتها ومعناها وهي الأساس في تكوّين نظام القِيَم لدى الأفراد. ويوضح الشكل التالي المكونات والعناصر الأساسية للقيمة:



شكل ٤. المكونات الأساسية للقيمة

المصدر: (فهمي، ١٩٩٩)

طبيعة القِيَم وخصائصها:

ويمكن معالجة مشكلة طبيعية القِيمة من خلال إلقاء الضوء على ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: طبيعة القِيَم من حيث إنها وسيلة مفضية إلى غاية ومن حيث هي غاية تُنشد لذاتها.

المسألة الثانية: طبيعة القِيَم من حيث هي ذاتية Subjective أو هادفة Objective.

المسألة الثالثة: تتعلق بنسبية القِيَم أو إطلاقها، من حيث هي نسبية Relative أو من حيث هي مطلقة Absolute.

وتمّ في هذه الأطروحة التركيز على المسألة الأولى وهي التمييز بين القِيَم من حيث هي وسيلة أو غاية فالأولى قيم وسيلية Instrumental Values وتعتبر خارجية ووسيلة لتحقيق هدف ما، وهي تختلف باختلاف الناس ومطالبهم بينما الثانية تعتبر قِيَماً داخلية أو ذاتية Intrinsic Values تستقل بذاتها ولا مجال للاختلاف حولها كما هو الحال في القِيَم الخارجية، ومن ثم فإنّ هذا النوع من القِيَم يكون تقديره في ذاته، وتسمى القِيَم من هذا النوع بالقِيَم أو المثل العليا، وهي وحدها موضع بحث الفيلسوف، ومعنى هذا التحدث عن القِيَم الثلاث الحق والخير والجمال باعتبارها غايات في ذاتها لا وسائل لتحقيق غائية في فترة معينة، إن القِيمة هي الاعتقاد بأن شيئاً ما يُعدّ ذا أهمية لفرد ما أو لجماعة ما، ومن ثم فإنّ طبيعة القِيمة على هذا النحو تصبح مستعصية على القياس من الناحية السيكولوجية، ولابد من التمييز بين طبيعة القِيمة وبين المنفعة لأنها تكمن في العقل البشري وليس في الأشياء الخارجية (شكري، ٢٠٠٧) ومن أهم خصائص القِيَم أنها تترتب بذاتها ترتيباً هرمياً، وتتضمن الحوافز التي تدفعها إلى الظهور في عالم الفعل والتجربة، أي في عالم السلوك الظاهر.

خصائص القِيَم:

وتتسم القِيَم بالخصائص التالية:

- مناسبتها وملاءمتها لخصائص الطبيعة الفطرية في الإنسان الفردية منها والاجتماعيّة وتتصف بالإنسانية والواقعية وليست قِيَماً مجردة بعيدة عن الواقع والممارسة.
- شموليتها وما يميزها أنها تشمل وتحتوي مواقف الحياة كلها، وتمتاز بالاتساق بشكل يجعل من بعضها أساساً وقوة على تطبيق البعض الآخر دون أدنى تعارض أو تناقض.
- تساير طبيعة القِيَم التجدد المستمر في الحياة الإنسانية والاجتماعيّة، فهي تساير الطبيعة البشرية في كلّ أطوار نموها خلال خبراتها المتجددة، بحيث تترك للشخصية الإنسانية والمجتمعات البشرية حرّيّة تامة للسلوك في أطُرها، بشرط المحافظة على هذا الإطار والاتفاق والتكيُّف معه.
- ارتباطها بالسلوك البشري في كل مظاهره وأبعاده حينما يترجم إلى أنشطة وأفعال في داخل النظم الاجتماعيّة المُكوّنة للمجتمع البشري (فهمي،١٩٩٩)، ومن خصائص القِيَم تنبثق وظائف عدة تقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

١. القِيَم كمعايير اجتماعية: تعتبر القِيَم معاييراً توجُّه السلوك الصادر عن الأفراد بطرق مختلفة.

- حث الإنسان على اتخاذ مواقف ثابتة ومتجانسة بخصوص بعض المسائل الاجتماعيّة.
- تهيئ الإنسان حتى يستطيع تقبل الأيديولوجية السياسية أو الدينيّة عن غيرها.
- تستخدم القِيَم كأدوات مركزية للمقارنة والمقابلة بين ذواتنا والآخرين وطرق مقبولة اجتماعياً.
- توفر القِيَم التبرير المنطقي حسب الحاجة والضرورة وتقوم بالتالي بإعلاء تقدير الذات والحفاظ عليها.
- تحدّد للإنسان آلية التبرير وآلية الدفاع عن النفس.

٢. القِيَم كوظيفة تكيُّفية توفيقية: تتعلق القِيَم التوفيقية بالسلوكيات المسؤولة والفعالة والتي تشدد على غايات عُليا كراحة الضمير وسلامة الذات والعائلة وتختلف درجة الأهمية من شخص لآخر، وتعد القِيَم المتعلقة بالتوافق مقياساً على درجة التماثل الاجتماعي والتوافق كونها قيمة ذاتية مقبولة بدرجة متساوية مع غيرها بعيداً عن اعتبارها قيما زائفة ناتجة عن الضغوط المجتمعية والجماعية على الفرد.

٣. القيمة كطريقة لحل الصراعات وصناعة القرارات: حيث ينظر إلى النظام القِيَمي كمجموعة من المبادئ والقوانين المنظمة من أجل مساعدة الأفراد على الاختيار ما بين الأبدال المختلفة من أجل حل الصراعات ولإجراء المقارنات.

٤. القيمة كدفاع عن الذات: تشكل القِيَم منظومة من المفاهيم الجاهزة والمنبثقة من ثقافة المجتمع، ومثل هذه القِيَم تكون أكثر قبولاً واستمراراً وتداولاً، ويُعدّ التبرير هو الوسيلة المستخدمة من الأفراد لتغطية الأفعال والتصرفات غير المقبولة ذاتياً أو اجتماعياً، وهناك العديد من السلوكات التي تقوم على هذا الأساس (البطش والطويل، ١٩٩٠) فهي تتضمن العنصر التقديري الشخصي كالاهتمام والرغبة والاعتقاد، كل هذه المعاني تعبر عن العناصر الشخصية الذاتية.

وتُعدّ القِيَم من أهم الموضوعات التي تناولها الفلاسفة منذ القدم بصورة عامة، ولم يظهر مبحث القِيَم أو ما يسمى بالإكسيولوجيا Axiology في صورته المعاصرة إلا خلال القرن التاسع عشر، ومع هذا فإنّ المفاهيم حولها لم تتبلور بصورة تامة حتى الآن، ويراد بالإكسيولوجيا البحث في

طبيعة القِيَم وأصنافها ومقاييسها ومنزلتها من الفلسفة، وهي باب من أبواب الفلسفة العامة يرتبط بالمنطق وعلم الأخلاق وفلسفة الجمال.

إن القِيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام المرء وعنايته لاعتبارات اقتصادية أو سيكولوجية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، فالقِيمة بمعناها الواسع هي ما يجعل أي شيء جديراً بأن يطلب أو يتحقق ومن ثم يمكن القول إن القِيمة هي ما يسعى إليه الفرد في الواقع على نحو أصلي، أي أنها ما يوجد لدينا في صورة نية يجهد سلوكنا لإخراجها إلى حيز الفعل، فالقِيمة هي ما تهدف الفاعلية إليه بصورة عفوية، وبهذا المعنى تظهر القِيَم بوصفها نيات السلوك الفعلي (شكري، ٢٠٠٧)، وهكذا تبدو القِيمة حاضرة في سلوك الإنسان، وهي التي تحدّد اتجاه هذا السلوك وترسم مقوماته، ومن ثم يصح تعريف القِيمة بالمعنى الأوسع على أنها نية الواقع التي تلازم العمل، ووسمه بالسمات الدائمة أو الموقوتة، فالقِيمة إذن شرط كل الوجود ولكنها ليست بذاتها وجوداً، إنها تبدو في ثوب شيء مرغوب فيه أو هدف يُبتغى نواله أو توازن يُسعى إلى تحقيقه غير أنها لا تتحد بالهُويّة مع الموضوع الراهن أو مع اللحظة التي تجسدها (العوا، ١٩٨٦) فهي تهيئ الفرد لاختيارات معينة تحدّد السلوك الذي يسلكه.

وقيمة الشيء من الناحية الذاتية هي الصفة التي تجعل ذلك الشيء مطلوباً ومرغوباً فيه عند شخص واحد أو عند طائفة معينة من الأشخاص، ويطلق لفظ القِيمة من الناحية الموضوعية على ما يتميز به الشيء من صفات تجعله مستحقاً للتقدير كثيراً أو قليلاً، فإنْ كان مستحقاً للتقدير بذاته كالحق والخير والجمال كانت قيمته مطلقة، وإن كان مستحقاً للتقدير من أجل غرض معين كانت قيمتة إضافية، وقد فرق العلماء بين القِيمة الذاتية للشيء والقِيمة المضافة، ورأوا أن القِيمة المضافة تنشأ عن العمل المبذول في إنتاج الشيء أو عن الندرة والتداول، ولكن هذه القِيمة لا تكون مشروعة في نظر بعض الفلاسفة إلا إذا كانت ناتجة عن العمل المبذول في صنع الشيء، وهذا معنى قول (ابن خلدون): "إن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية"، وقوله: "إذا كان العمل في المصنوع أكثر فقيمته أكثر"، وهذا أيضاً معنى قول (كارل ماركس): "إن القِيَم الناشئة عن الأعمال هي القِيَم الحقيقية"، كما فرق العلماء أيضاً بين القِيمة الحقيقية والقِيمة الاعتبارية، ورأوا أن القِيمة الحقيقية مبنية على المنفعة كقيمة الأرض أو قيمة الطعام، على حين أن القِيَم الاعتبارية مبنية على الثقة والائتمان كقيمة الأوراق النقدية والحوالات المالية (صليبا،١٩٨٢) فالقِيَم أحياناً ضمنية يستدل عليها من المنفعة والسلوك الذي يسلكه الأفراد.

كما يطلق لفظ القيمة في الأخلاق على ما يدل عليه لفظ الخير، بحيث تكون قيمة الفعل تابعة لما يتضمنه من خيرية، وكلما كانت المطابقة بين الفعل والصورة الغائية للخير أكمل، كانت قيمة الفعل أكبر، وتسمى الصورة الغائية بالقِيَم المثالية Ideal Values وهي الأصل الذي تبنى عليه أحكام القِيمة (وهبة، ١٩٧٩)، إن وجود القِيَم وعلاقاتها بموضوعات الرغبة التي تشير إليها، وعلاقاتها بالمشاعر التي تصاحب القِيَم وعمليات التقييم وأحكام القِيمة كلها أمور تناولتها أعداد كبيرة من البحوث السيكولوجية، بينما صدق هذه القِيَم يثير أعمق المشكلات الخاصة بنظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) والميتافيزيقيا والدين (شكري، ٢٠٠٧) فهناك القِيَم التفضيلية والقِيَم المثالية والقِيَم المرغوبة، ومعايير المجتمع المبنية على الدين الإسلامي هي التي تحدد طبيعة القِيَم المرغوبة.

ولمّا كانت الحياة الإنسانية في مجموعها سلسلة من الاختيارات المستمرة لذا فإنّ كل فعل يتحقق أو كل اختيار يؤخذ به، لابد أن ينطوي في صميمه على حكم من أحكام القِيمة، ومعنى هذا أن السلوك البشري إنما يقوم على الاختيار والتمييز والتفضيل، وهنا تجيء القِيمة فتقوم بدوْر المحرك للفعل، إذ تصدر الأفعال عن رغبات خاصة، وتهدف إلى تحقيق غايات معينة، وترتبط بأسلوب الفرد الخاص في الحكم على الأشياء، فليس العالم الإنساني عالم وقائع فقط بل هو عالم قيم أيضاً، إذن فالتجربة الإنسانية هي في صميمها تعامل مع القِيَم لأن كل ما في الوجود يستثير الوجدان والإرادة، دون أن يجد الفرد نفسه يوماً بإزاء وقائع محضة (إبراهيم، ١٩٨٠) وإنما نتجت عن اختيار مرتبط بالقِيَم التي يتمثلها وتشكلت لديه عبر العمر.

نظريات القِيَم:

تعددت النظريات التي تصدت لتفسير القِيَم وتكونها وتغيرُها، على أساس الأرضية الفكرية التي يقف عليها كل منظّر من العلماء الذين وضعوا تصوراتهم حول موضوع القِيَم.

أولاً: منظور التحليل النفسي

العالم فرويد وهو المعبرّ الرئيس عن المنظور؛ إذ يرى أن الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعيَة يتوحد مع الوالدين، وبهذه العملية التوحدية يدمج قيمه، وهذا يؤدي إلى تكوين (الأنا الأعلى) والذي يتكون بدوْره من (الضمير) و(الأنا المثالية)، والضمير ينمو لدى الطفل نتيجة للعقاب من والديه. والأنا الأعلى يعتبر الممثل الداخلي للقيم التقليدية السائدة في المجتمع، وهو يمثل كل ما هو مثالي وليس كل ما هو حقيقي، وينزع إلى الكمال بدلاً من اللذة التي يسعى (الهُو)

دائماً إلى إشباعها مما يجعل (الأنا الأعلى) و(الهُو) في تعارض وصراع مستمرين، وإن المعايير الأخلاقيّة تمثل محاولة المجتمع لقمع الدفعات البدائية والعدوانية والجنسية (الهُو)، أما (الأنا) فتمثل الجهاز الإداري لتنظيم وتنسيق عمل الأجهزة الثلاثة للشخصية، والوصول بها إلى حالة التكامل (وحيد، ٢٠٠١). و(الأنا) يحكمها مبدأ الواقع الذي يمكنه من إقامة العلاقة مع البيئة الاجتماعيّة.

ثانياً: المنظور السلوكي

العلماء السلوكيون ومنهم "هل" و"سكنر" و"هوفلاند" يرون أن المرء يغير قيمه وأحكامه وسلوكه وفقاً لما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقاب، أو إحساسه بالمتعة عند الإشباع نتيجة للمكافأة. والسلوك القِيَمي المرغوب فيه إذا ما عُزّز سلبياً فإنّ ذلك يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد نحو العالم، لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن ولا يُشبع حاجاته وفق القِيَم التي آمن بها، وعلى هذا فإنّ الفرد يغيّر من قيمه تجنباً للإحساس بالألم وعدم الأمان، نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القِيَمي (وحيد،٢٠٠١)، وإذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي لسلوكه القِيَمي الجديد فإنّه سيكرر ذلك السلوك انطلاقاً من أن الفرد يتعلم تغيير قيمه بواسطة عمليات الارتباط والتعزيز.

ثالثاً: منظور التعلم الاجتماعي

إن اكتساب القِيَم وتعلمها يتم من خلال نماذج اجتماعية ومن المحاكاة أو التقليد، ومن خلال العالم البديلي الذي يتحقق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكده وقرره "باندورا" و"ولثر" (Bandura & Woolther)، ويقولون أيضاً أن هذا النوع من التعزيز يستمر من أجل تجنُّب القلق أو الشعور بالذنب، وعليه فإنّ القِيَم السلبية أو غير المرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة لتعرض الفرد لنماذج سلبية. كما أكد "باندورا" على أن مشاهدة الفرد الملاحظ للنموذج إذا كوفئ أو أثيب أو عوقب نتيجة لقيامه (النموذج) بسلوك ما، سيخلق لدى الملاحظ توقعاً بأن قيامه بسلوك مشابه لسلوك النموذج سيجلب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده (وحيد،٢٠٠١)، ويسمي "باندورا" هذا التعزيز "التعزيز بالإنابة" وهو الأثر الثانوي الذي يتركه تعزيز سلوك النموذج على سلوك الملاحظ.

رابعاً: المنظور المعرفي

تتأثر القِيَم بالعديد من العوامل كأساليب التنشئة الاجتماعيّة والمقدرات المعرفيّة، والتغيرات الثقافية، والتربية الخلقية، وهذا ما قرره "بياجيه" و"كولبرج". حيث يتصور بياجيه أن التغير يحدث في القِيَم من الأحكام الخلقية التابعة للأحكام الخلقية المستقلة، فالمرحلة الأولى تتسم فيها الأحكام

الخلقية بالاهتمام بالنتائج المباشرة للفعل، وفي المرحلة الثانية تهتم بنوايا الفاعل. وقد أضاف كولبرج (Kohlberg) إلى ما توصل إليه جان بياجيه (Jean Piage)، حيث وضع تسلسلاً ارتقائياً لنمو الأحكام الخلقية لدى الطفل، يتألف من ثلاث مستويات رئيسه، ويتفرع كل مستوى منها إلى مرحلتين، فالمستوى ما قبل التقليدي يكون متأثراً بعواقب سلوكه، والمستوى التقليدي يتأثر فيه الطفل بتوقعات الآخرين للتصرف بالأسلوب التقليدي (وحيد،٢٠٠١). المستوى ما بعد التقليدي الذي يتأثر به الطفل بالقِيَم الأخلاقيّة الأكثر تجريداً.

خامساً: المنظور الظاهري (الشخصي)

يرى روجرز أن للبشر دافعاً فطرياً واحداً هو النزعة نحو تحقيق الذات، ويرى أن هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله، والكائن الحي يستجيب للمجال الظاهري وفق ما يخبره ويدركه، والمجال الإدراكي هو واقع بالنسبة للمرء، إذ أن الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة بغض النظر عن احتمال كونه حقيقياً أو غير حقيقي. وينمو الفرد وبتفاعله مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين الذات وبين البيئة؛ أي أنه يصبح واعياً بجزء من خبراته التي يميزها على أنها "أنا" أو "لي"، وهكذا فإنّ مفهوم الذات ينبثق من مجموعة من الخبرات المقومة، وأن القِيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة، والتقويمات الصادرة عن الآخرين وعليه فإنّ بناء الذات يتكون نتيجة التفاعل مع البيئة ومع أحكام الآخرين التقويمية. فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه في علاقاته مع البيئة، ويضفي على الخبرات قيمة ربما تكون إيجابية أو سلبية (وحيد،٢٠٠١)، وهذه القِيَم المرتبطة بخبرات الفرد قيم يختارها بصورة مباشرة وفي بعض الأحيان يأخذها من الآخرين.

سادساً: نظرية سبرنجر

قام أديار سبرنجر (١٨٨٢- ١٩٦٣) بنقل موضوع القِيَم من الفلسفة إلى علم النفس، حيث كان فيلسوفاً وجودياً وعالم نفس تربوي، وقد توصّل من خلال دراسته لتأريخ بعض الشخصيات، ومن ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية، إلى تصنيف الأفراد إلى ستة أنماط مختلفة، وكل نمط منها يمثل نموذجاً معيناً من الشخصية وهذه الأنماط كما ذكرها (وحيد،٢٠٠١) هي:

١. **النمط النظري Theoretical Type**

نمط من الأشخاص تتحكم فيه القِيَم النظرية، وتدفعه دائماً إلى الحقيقة وتتجه به إلى العلم والمعرفة، وهو يبحث دائماً عما هو صادق وصحيح، مستخدماً الوسائل العقلية.

٢. **النمط الاقتصادي Economic Type**

هذا النمط ينظر إلى الأشياء بلغة المنفعة وحفظ الذات، ويسعى دائماً إلى تحقيق مصالحه الخاصة حتى ولو جاءت من استحواذه على مصالح الآخرين، وتحكم سلوكه شهوة الثروة بغض النظر عن الوسائل المستخدمة في جمعها.

٣. **النمط الجمالي Aesthetic Type**

يتضمن الحكم على الخبرات من منظور الجمال والتناسق ويعبر عنها اهتمام الفرد وميوله لكل ما هو جميل من ناحية الشكل والتوافق والتناسق، ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني.

٤. **النمط الاجتماعي Social Type**

يسعى أفراد هذا النمط إلى أن يمنح كل منهم ذاته للآخرين، ويتميز أفراده بالعطف والحنان، وتقديم الخدمات للآخرين، ورغبتهم في إسعادهم ويكونون بعيدين عن استغلال الآخرين.

٥. **النمط السياسي Political Type**

هدف الفرد في هذا النمط هو السيطرة على الآخرين، ويميل إلى تكوين العلاقات الاجتماعيّة بهدف الوصول إلى هدفه.

٦. **النمط الديني Religious Type**

هذا النمط تتحكم فيه القوى الدينيّة، ولكن لا يعني أنه متدين دائماً. وحدد سبرنجر النمط الديني المتصوف الذي يبحث عن الوحدة المطلقة للقيم العليا، ويكون موجهاً نحو ما وراء العالم، وهو الزاهد الذي يرى أن قيم هذا العالم عديمة المعنى للوصول إلى الإدراك الصائب لله، ويميل الفرد من هذا النمط إلى معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه.

أنساق القِيَم ومجالاتها:

بدأت محاولات عدة لتصنيف وترتيب القِيَم وتوضيح أقسامها، وهذا نوع من التصنيف على أساس التفرقة بين ثلاثة أنواع من القِيَم: قيمَ الذوق: وهي متضمنة لأحكام مثل القول "بأنني أحب هذا النوع من الطعام" مؤشراً لقيم جمالية، وقيم النفع: وهي تُعدّ وسيلة لإدراك غايات أخرى مؤشراً لقيم

وسيلية، وقيم الغايات: وهي التي يصح اعتبارها غايات قصوى، وحتى في هذه الغايات القصوى أو النهائية، يمكن إحداث بعض التفرقة مؤشراً لقيم غائية.

وتتخذ تصنيفات القِيَم شكل سلسلة من الأزواج المتقابلة كالقِيَم الذاتية الداخلية Intrinsic Values والمقصود بالقِيَم الداخلية هي القِيَم التي تؤخذ كغاية في حد ذاتها، أو هي القِيَم الجوهرية التي لا ينظر إليها كوسيلة، في مقابل القِيَم الوسيلية Instrumental Values والقِيَم العليا في مقابل القِيَم الدنيا، ومع ذلك فليست لكل هذه الأزواج من القِيَم أهمية متساوية، ولذا يقتصر البحث عن القِيَم التي يشيع النظر إليها على أنها أساسية وهي: القِيَم الغائية والقِيَم الوسيلية: فالقِيمة الغائية هي القِيمة ذات الجوهرية أو القِيمة الكامنة في ذاتها والتي يتجه إليها العقل لذاتها لا لكونها وسيلة للوصول إلى غرض أو حاجة أخرى، وذلك بخلاف القِيَم الوسيلية التي ينظر إليها كسبيل للحصول على هدف آخر، أو وسيلة لإشباع حاجة معينة.

ويتسم النسق القِيَمي للفرد بالمرونة والوظيفية فهو يتشكل وفقا لواقع الفرد وإمكانياته ومواصفاته، فكثيراً ما يتفكك هذا النسق ويعاد ترتيبه من جديد في ضوء التغيرات والتحولات الاجتماعيّة والفكرية الجديدة، فما يحدث للنسق القِيَمي للفرد؛ يحدث للنسق القِيَمي الاجتماعي، باعتبار أن المجتمع امتداد للإنسان الفرد فعندما يحدث تغيير اجتماعي معين أو تقوم صراعات اجتماعية أو ثقافية بصفة عامة فإنّه يحدث للقيم عمليات تغيير أو عمليات تحوُّل. وقد يأخذ التحول أو التغيير القِيَمي اتجاهاً رأسياً وفيه يعاد ترتيب وضع القِيَم على السلم القِيَمي. وقد يكون التغيير القِيَمي في اتجاه أفقي وفيه يحدث تحول في تعديل وتفسير مضمون القِيمة نفسها. وعموماً فإنّ التغييرات أو الصراعات القِيَمية داخل نسق القِيَم الفردي والاجتماعي تقوم على عوامل كثيرة لعل من أهمها التحولات الاجتماعيّة، عمليات التنشئة الاجتماعيّة، طبيعة القِيَم السائدة ومدى رسوخها والفروق الفسيولوجية والنفسية والاجتماعيّة بين الأجيال.

ومن المهم التوقف عند أهم هذه العوامل وهو التحولات الاجتماعيّة داخل المجتمع، فإذا كانت هناك سرعة في حدوث هذه التحولات أو تضارب بينهما وبين الواقع الموجود بالفعل فإنّها سرعان ما تحدث صراعات قِيَمية لدى الأفراد أو تؤدي إلى تغييرات قِيَمية.

إن النسق القِيَمي للفرد أو للمجتمع كثيراً ما يتضمن قِيَماً مدعِّمة لحركة المجتمع وتقدمه. وفي الوقت نفسه يتضمن قِيَماً مناهضة لهذه الحركة، ويتحدّد الحكم على القِيَم بأنها إيجابية (مدعِّمة) أو سلبية (مناهضة) وفقاً لما يسعى إليه المجتمع من أهداف وما ترسمه من غايات ومُثُلْ عليا، فالمجتمع يسعى لتحقيق تقدمه وتطوره من خلال إحداث عمليات تنموية مجتمعية، ويعتبر الإنسان محور كل هذه العمليات (Nelson, 2010)، فإذا احتوى نسقه القِيَمي على قيم تناهض هذه الأهداف فإنّها تعيق عمليات الإنتاج؛ أمّا إذا توافقت قيم الفرد مع أهداف مجتمعه فإنّها تصبح طاقات دافعة في عمليات الإنتاج .

وظائف النسق القِيَمي:

من المعروف أن الحياة مليئة بمجالات التعامل والتفاعل بين الناس، لذلك فهي تشتمل على العديد من القِيَم البسيطة والمركبة المتشابكة، وهذه القِيَم لها درجات مختلفة من التأثير على الفعل، ويرجع هذا إلى أن القِيَم ليست متوازية فهي تقع في ترتيبات هرمية أو ترتيبات معينة، وترتب تبعاً لأفضليتها ومستوى أهميتها بحيث تسبق القِيمة العظمى، ثم تأتي القِيمة التي تليها، وترتيب القِيَم داخل هذا الإطار القِيَمي لا يظل ثابتاً ولكنه يتغير، يرتفع وينخفض ويهبط ويعلو حسب العمر وحسب الزمن، وتكشف القِيَم عن الحاجات الإنسانية، ومن أهم الوظائف التي يؤديها النسق القِيَمي ما يلي:

- تؤلف مجموعة القِيَم المكتسبة نسقاً متماسكاً للقيم، تحتل كل قيمة في هذا النسق أولوية خاصة بالقياس إلى القِيَم الأخرى، وهذا الترتيب للقيم يُمكّن من دراسة الثبات والتغيُّر الذي يطرأ على أنساق القِيَم.
- إنّ أنساق القِيَم بوصفها مستويات للتوجيه السلوكي، فإنّ هذه الوظيفة تمارس بطرائق أهمها:
  * القِيَم تدفع إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعيّة الرئيسة.
  * القِيَم تدفع إلى تفضيل أو تبني أيديولوجية سياسية أو دينية دون أخرى.
- أنساق القِيَم هي المستويات التي يُحتكم إليها في عرض الذات أمام الآخرين، أو هي الموجّهات التي تحرك التصرفات لكي تبدو أمام الآخرين بالصورة التي يفضلها الأفراد.
- أنساق القِيَم هي مستويات توجُّه في إقناع الآخرين والتأثير عليهم لتبني مواقف أو معتقدات أو اتجاهات أو قيم تعتقد أنها جديرة بالاهتمام والدفاع عنها.
- أنساق القِيَم هي مستويات يعتمد عليها الأشخاص في الاحتفاظ بالتقدير الذاتي.

- من الوظائف الأساسية للنسق القِيَمي الإسهام في خفض حدة الصراع والتوتر والمعاونة على اتخاذ قرار على أساس الاختيار بين أبدال.
- إذا كانت الوظائف المباشرة للقيم وأنساقها هي توجيه الفعل الإنساني في المواقف اليومية، فإنّ الوظائف البعيدة المدى لها التعبير عن الحاجات الإنسانية، ذلك أن القِيَم تنطوي على عنصر واقعي قوي، كما تتضمن عناصر معرفية ووجدانية وسلوكية، وهكذا فإنّ نسق القِيَم يحقق التوافق واحترام الذات وتحقيق الذات (فهمي،١٩٩٩) ويتفاوت الأفراد فيما يتعلق بالأهمية النسبية للقيم التي تؤدي هذه الوظائف.

اكتساب نسق القِيَم ومحدّداته:

تركز عملية اكتساب القِيَم على عمليات ومحدّدات كما يلي:

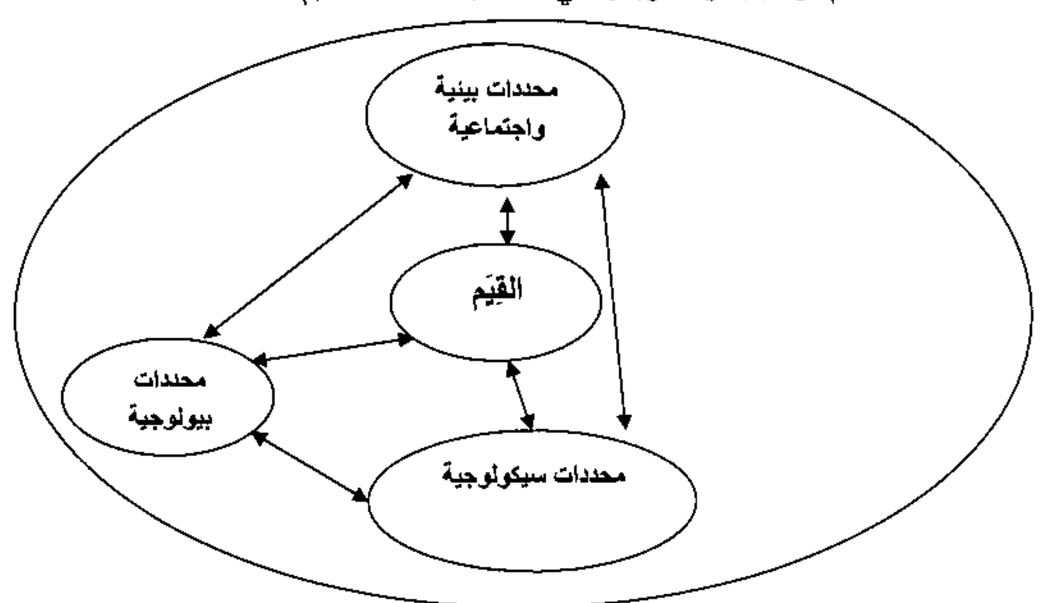
أولاً: عملية اكتساب نسق القِيَم

على الرغم من أهمية دراسة العمليات، والآليات التي يكتسب الأفراد من خلالها قيمهم، وكيف تتغير، وما هي الظروف التي يحدث في ظلها هذا التغيير، فإنّ هذه الجوانب لم تنل الاهتمام الكافي كما أشار الكثير من الباحثين التربويين في الميدان، فالوقت الذي يكتسب في ظله الأفراد أنساق قيمهم ما زال أمراً يتعامل معه الباحثون من منظور التعقيد، وبالتالي العمومية الشديدة التي يعجز المرء من خلالها عن الوقوف على ديناميات عملية الاكتساب لدى الأفراد والجماعات، ويفرق العاملون في هذا المجال بين عملية اكتساب القِيَم وبين عملية تغييرها، فيعرف ريشر (Resher) الوارد في خليفة (١٩٩٢) عملية اكتساب القِيَم بأنها "العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة من القِيَم، والتخلي Abandonment عن قيم أخرى". أمّا تغيير القِيَم فيقصد به تحرك وضع القِيمة ضمن معيار معين للقيم، فالاكتساب إذن يعني مسألة الوجود أو عدم الوجود، أما التغيير فهو الدرجة التي يتحدّد بها هذا الوجود، ويتضمن إعادة موضعة الفرد لقيمه Value Redistribution، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي، ويضيف ريشر إلى ذلك قائلاً بأن اكتساب الفرد لقيمه يمرُّ بمراحل مختلفة إذ يتبني الفرد قيمه معيّنة، ثم يعيد موضعها وإعطاءها وزناً معيناً، ثم يلي ذلك اتّساع مجال عملها داخل البناء العام للقيم ثم ارتفاع معايير هذه القِيَمه في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لمتبنيها. وأما اختفاء القِيمة أو التخلي عنها فيأخذ أشكالاً معاكسة لذلك. ويتفق ذلك مع مايراه روكيش من أنه مع امتداد عمر الفرد يزداد عدد القِيَم التي يتبناها، وبالتالي يتغير شكل تجمعات أنساق القِيَم لديه، فالقِيمة التي يتعلمها الفرد يَحْدُثُ لها نوع من التداخل والانتظام في بناء نسق القِيَم، فحيز القِيَم Value Space لدى

الفرد يختلف من عمر لآخر ومن مجتمع لآخر وهو نتاج ثقافي اجتماعي، وبهذا الشكل يميز الباحثون بين عملية اكتساب القِيَم وارتقاء القِيَم أو تغيُّرها، فعملية اكتساب القِيَم تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القِيَم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى، أمّا عملية ارتقاء القِيَم فيقصد بها تغيُّر وضع القِيمة ضمن معيار معين، أي التبني أو التخلي عن قيم معينة داخل النسق القِيَمي. إلا أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن هاتين العمليتين غير منفصلتين تماماً، فالاكتساب والارتقاء، يحدثان معاً وفي وقت واحد ومن الصعب الفصل التام بينهما.

ثانياً: محدّدات اكتساب القِيَم

يقسم موريس Morris الوارد في بنجستون Bengston (2007) المحدّدات التي تشكل النسق القِيَمي إلى ثلاث فئات أساسية: الفئة الأولى المحدّدات البيئية والاجتماعيّة، حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلاف المؤثرات البيئية والاجتماعيّة، الفئة الثانية المحدّدات السيكولوجية، وتتضمن العديد من الجوانب كسمات الشخصية ودوْرها في تحديد التوجُّهات القِيَمية للأفراد، الفئة الثالثة: المحدّدات البيولوجية، وتشتمل الملامح أو الصفات الجسمية كالطول والوزن، والتغيرات في هذه الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القِيَم والشكل رقم (٥) يوضح محدّدات اكتساب القِيَم. والبيئية ومستوياتها في اكتساب محدّدات القِيَم.



شكل ٥. محدّدات اكتساب القِيَم

المصدر: خليفة (١٩٩٢).

يرى بنجستون Bengston (2007) أنّ القِيَم ما هي إلا نتاج ثلاثة مستويات اجتماعية:

المستوى الأول: المستوى الذي تحدّد فيه الثقافة المفاهيم الجديرة بالرغبة فيها.

المستوى الثاني: حيث توجد الأسرة، وتوجُّهاتها نحو القِيَم وغايات بعينها.

المستوى الثالث: ويتمثل في الجوانب الاجتماعيّة الفرعية كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والدين والجنس والمهنة ومستوى التعليم وغير ذلك. ٧١٦٩٨٠

ويبين **المستوى الأول** دوْر الإطار الحضاري في اكتساب القِيَم، إذ يتأثر إرتقاء الطفل بأسلوب التنشئة والتوجيهات التي يتلقاها من ثقافته ومجتمعه وأسرته، فالتنشئة الاجتماعيّة هي العملية التي يكتسب الطفل من خلالها معتقداته ومعاييره وقيمه. وتستمر هذه العملية على امتداد فترات حياته المختلفة وما يمر به من خبرات معينة يلعب فيها المنشئون دوْراً واضحاً، نظراً لما لهؤلاء من مقدرة على إشباع حاجاته ومساعدته في تكوين مَعَانٍ ودلالات للأشياء في محيط البيئة، فيولد الأطفال في مجتمع له قيمه ومعاييره المحددة، ويكتسب هؤلاء الأطفال هذه المعايير وهذه القِيَم في إطار هذا المجتمع. فالإطار الحضاري كما يرى بعضهم لا يجوز تصوره على أنه يحيط بالأفراد فحسب، بل الواقع أن جزءاً كبيراً منه لا يمكن أن يقوم إلا من خلال الأفراد، فالقِيَم والرموز وأشكال السلوك المقبولة أو المطلوبة على سبيل المثال، كلها جوانب من الحضارة لا يمكن أن تقوم إلا بواسطة أبناء المجتمع، ولا يمكن أن تستمر عبر الأجيال إلا بأن ينقلها أبناء الجيل إلى الجيل التالي، فالإطار الحضاري يشجع على بروز توجُّهات قِيَمية معينة وعدم ظهور توجُّهات أخرى، وعن تأثير الثقافة في إبراز التوجُّهات القِيَمية، توصلت كلوكهون (Kluckhohn) الوارد في (خليفة،١٩٩٢) أن لكل ثقافة من الثقافات نسقاً من التوجُّهات القِيَمية الخاصة بها، وتحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعيّة أن تغرسه في أفرادها، وأوضحت أن هناك خمسة أنواع من االتوجُّهات القِيَمية:

- توجُّه الطبيعة الفطرية البشرية.
- توجُّه الفرد مع الطبيعة.
- توجُّه الفرد مع الوقت.
- توجُّه نشاطات الفرد.
- توجُّه العلاقات بين الأفراد.

وأشارت كلوكهون إلى أن هذه التوجُّهات القِيَمية تختلف من جيل لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ويوجه كولب (Kolb) انتقاداً لما توصلت إليه فلورنس كلوكهون من نتائج، ويرى أنه ما زالت الحاجة إلى مزيد من التحقق والبحث للتأكد من صحتها، كما أوضح أن هناك تأثيراً للثقافة والإطار الحضاري في إبراز فروق في الأنساق القيَمية (خليفة، ١٩٩٢)، فالفرد يتبنى نسقه القِيَمي بناءً على استعداداته وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف وإحباط حيال هذه القِيَم. وتؤدي الفروق في التوجُّهات القِيَمية بين الثقافات المختلفة إلى أهمية إجراء الدراسات الحضارية المقارنة، التي تمكن من تحديد الصياغات والمبادئ العامة لأنماط القِيَم السائدة في هذه الثقافات.

المستوى الثاني: دَوْر الأسرة في اكتساب القِيَم، تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعيّة في اكتساب الأبناء لقيمهم، فهي التي تحدّد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائده. فعالم الأحكام القِيَمية لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة، عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه مقياس للقيم، فهو يسلك بطريقة غير مناسبة أحياناً، لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين، من أسرته وجماعة الأصدقاء وغير ذلك فيعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب.

كما أوضحت نتائج الدراسات التربويّة أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه، فنمو الضمير يتضمن عملية توحُّد الطفل مع والديه، ويقوي هذا التوحُّد بينهما كلما كان الوالدان أشد رعاية وحباً، أي أن الطفل الذي توحد بقوة مع الوالد يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد، والطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة، ويخشى دون شك من فقدانها، فالطفل يقلقه احتمال فقدان العطف والحب الذي يتمتع بهما مع والديه، ولذلك فهو يحافظ على معاييره السلوكية حتى يقلل من حدة القلق، وهكذا يتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير، على أن هذا الشعور بالقلق من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حُبٌ أصلاً، بعبارة أخرى فإنّ الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه، وبالتالي فإنه يصعب التصوُّر في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع وقيمه (إسماعيل، ١٩٨٦). وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعيّة الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى، فقد توصل مكيني (Mckinney) إلى أن هناك ارتباطاً بين التوجُّه القِيَمي

للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين، فالأبناء ذوو التوجُّهات الآمرة Prescriptive Orientations يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقاباً، فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب في حين أن الأبناء ذوي التوجُّهات المستقبلية Proscriptive Orientations يدركون الآباء على أنهم أكثر عقاباً وأقل مكافأة، لذلك يركزون على عدم عمل ما هو خطأ (Mckinney,1977)، وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعيّة للأبناء وعلاقاتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القِيَمية، تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعيّة المتبع وما يتبناه الأبناء من قيم، فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور، وقعت أعلى درجات مقاييس القِيَم الإيجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل: العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع من الداخل، والطموح والسعي لتحسين الحال، والحرمان من متع عاجلة طمعاً في متع آجلة، أمّا بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث، فتبين أن أعلى متوسط لمعظم مقاييس القِيَم الإيجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات (عبد المجيد،١٩٨٠)، والأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليه، كما يتمثل في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والدين وغير ذلك من المتغيرات، فالأسرة تلعب دوْراً أساسياً في إكساب الفرد قِيَماً معينة، ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعيّة بدوْر مكمّل بحيث تحدّد للفرد قِيَماً معينة يسير في إطارها؛ فالفرد يتنازل عن بعض القِيَم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما تأثر به إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها.

المستوى الثالث: ويتمثل في الجوانب الاجتماعيّة الفرعية كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي ودوْر المتغيرات النوعية في نسق القِيَم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، فقد تبين أن هناك اختلافاً في قيم الأبناء، باختلاف الطبقة الاجتماعيّة التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة في أبنائهم، كالإنجاز والإبداع، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك (Wright, 1978)، كما تبين أن فروقاً ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية والاجتماعيّة المختلفة فيما يختص بترتيب بعض القِيَم داخل النسق القِيَمي، كما أن هناك اتفاقاً بين هذه المستويات على أهمية القِيمة الدينيّة، وإهمال القِيَمتين النظرية والجمالية، فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية والاجتماعيّة المرتفعة يعطين أهمية لقيم: اعتبار الآخرين وحب الاستطلاع وضبط النفس والمتعة، كما يعملن على غرس هذه القِيَم في أبنائهن، في حين تعطي الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية

لقيمتي الطاعة والنظافة، كما تبين أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية لقيم التدين والصداقة والتسامح والطاعة والتهذب، في مقابل الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع، أهمية لقيم الإنجاز والأمن الأسري والكفاءة التخيلية، واستخدام الخيال والاتساق الداخلي (خليفة،٢٠٠٤). وقد فسّر كون (Khon) اختلاف القِيَم بين الطبقات المختلفة في ضوء المجاراة للضوابط أو النواهي الخارجية، إذ يرتكز أبناء الطبقات المتوسطة في قيمهم على التوجُه الذاتي الداخلي، كذلك كشفت نتائج الدراسات أن هناك اختلافاً في الأنساق القِيَمية بين الشرائح الاجتماعيّة الثلاث، العمال والريفيين والحضريين، في حين جاء ترتيب القِيمة السياسية الثاني في الأهمية بعد القِيمة الدينيّة لدى أفراد عينة الريف، وجاءت القِيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى أفراد عينة الحضر، كما جاءت القِيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى العمال يليها القِيمة الاجتماعيّة، وتعكس هذه الفروق في الترتيبات القِيَمية بين أفراد المجتمعات الثلاثة الاهتمامات المختلفة لهذه الشرائح (عبد العال،١٩٧٦)، وهناك أثر للثقافة الفرعية على إكساب الأفراد الذين ينتمون إليها أنساقاً قِيَمية معينة دون غيرها.

قياس القِيَم

تقاس القِيَم بعدة طرق أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة والمقابلة الشخصية وتحليل المضمون والاستبانات.

أولاً: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة Systematic Observation

الميزة الرئيسة للمشاهدة أنها تُطلِع على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وبخاصّة إذا أجريت هذه المشاهدة دون دراية الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة، كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملائمة، خصوصاً إذا كانت العينة موضع الدراسة من الأطفال صغار السن ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك (سويف،١٩٨٣)، وقد استخدمت المشاهدة أيضاً كطريقة لدراسة السلوك الأخلاقي بشكل واضح في أعمال بياجيه وكولبرج وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة السلوك، ويشير هوكس Hawks في دراسته للقيم الشخصية Personal Values لدى عينات من التلاميذ إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوباً مستخدماً إلى جانب الاختبارات والاستبانات، على أن تتكرر الملاحظة عبر فترات زمنية مختلفة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة، مع أنها أسلوب للتعرُف على القِيَم وتحديدها نادراً ما تُستخدم، ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب من أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمّي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستبانات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المُقنَّنة ومدى

توافر الشروط السيكومترية (كالصدق والثبات). كما يرجع عدم استخدام الملاحظة أحياناً إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان (خليفة، ١٩٩٢). فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعيّة إذا تمّ استخدامها بشكل ملائم.

ثانياً: المقابلة Interview

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة يوجهها شخص أو أشخاص إلى شخص أو عدة أشخاص في موقف مواجهة، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك الشخص، أو عن سمات شخصيته أو للتأثر في ذلك السلوك، وقد استخدمت المقابلة في مجال قياس القِيَم والأحكام الأخلاقيّة بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة والتي سبق الحديث عنها، وأخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم، منها على سبيل المثال: تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها، فقد اعتمد كولبرج في دراسته للأحكام الأخلاقيّة على تقديم عدد من القصص، التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القِيَم الأخلاقيّة، كما قامت (نانسي أيزنبرج) بدراسة عن الأحكام الأخلاقيّة ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة، والتي تشتمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره (خليفة،١٩٩٢)، إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات كطريقة لتقدير قيم الأفراد، وهي طريقة ملائمة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إما لأن لديهم صعوبات لغوية أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالأبدال المقدمة في السؤال.

ثالثاً: تحليل المحتوى Content Analysis

وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفاً كمياً موضوعياً ومنظماً، وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القِيَم من خلال تحليل محتوى الرسالة سواء أكانت مقروءة أم مرئية، وكان من أوائل المستخدمين له في هذا المجال رالف وايت (White) عام ١٩٤٧ (خليفة، ١٩٩٢).

رابعاً: الاستبانات Questionnaires

وهي أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القِيَم، وهناك العديد من الاستبانات وتقع ضمن فئتين:

الفئة الأولى: الاستبانات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من الأبدال ومنها:

- استبانة ألبورت وفيرنون وليندزي: التي تعتبر من أوائل الاستبانات في قياس القِيَم وتم تعديلها بعد ذلك بالاشتراك مع جاردنر لنزي وتهدف إلى قياس القِيَم الاجتماعيّة والنظرية والدينيّة والسياسية والاقتصادية والجمالية، ويتضمن المقياس جزأين، ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار من بديلين. وهو من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً في العديد من الدراسات.

- مقياس القِيَم الفارقة:

أعده برنس (Prince) ويقوم على أساس تصنيف القِيَم إلى نوعين قيم تقليدية وقيم عصرية. ويتكون من (٦٤) بنداً يشتمل كلٌ منها على عبارتين وعلى المجيب أن يختار واحدة منها، إحداهما تمثل قيمة تقليدية، والثانية تشير إلى قيمة عصرية.

الفئة الثانية: الاستبانات التي تقيس القِيَم من خلال الفرد لعدد من البنود أو الأبدال المقدمة حسب أهميتها له ومنها ما يأتي:

- مقياس دراسة الاختيارات:

١- أعده وودروف Woodruff ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسة يندرج تحت كل منهما ثمانية اختيارات كحلول، ويطلب من الفرد المجيب ترتيبها حسب أهميتها في حل المشكلة المطروحة.

٢- مقياس القِيَم الشخصي:

أعده هوكس Hawks ويتكون من (٩٠) بنداً، خصصت لقياس عشر قيم، وهي القيمة الجمالية، والراحة والاسترخاء والصداقة والإثارة والحياة الأسرية والسيطرة أو التحكم والتقدم الشخصي والاعتراف أو التقدير من الآخرين، وقد قسمت بنود المقياس إلى (٣٠) مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القِيَم العشر ويطلب من المجيب ترتيبها حسب أهميتها.

٣- مقياس قيم العمل:

وقام بإعداده سوبر Super لقياس (١٥) قيمة كالإبداع والأمن والمكانة الاجتماعيّة والعلاقة مع الآخرين والغيرية، ويتكون من (١٨) مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له.

٤- مسح القِيَم لروكيش:

ويتضمن جزأين: الأول لقياس الغائية Terminal Values ويتكون من ١٨ قيمة، والثاني لقياس القِيَم الوسيلية Instrumental Values ويتكون من ١٨ قيمة أيضاً، ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل عن الآخر، من القِيمة الأولى وهي الأكثر أهمية إلى القِيمة الثمانية عشرة وهي الأقل أهمية (Rokeach, 1973).

القِيَم والمدرسة:

القِيمة هي وجود ذهني واجتماعي ينبغي العمل على جعله حاضراً ناجزاً. والتساؤل عن علاقة القِيَم بالمدرسة هو في الحقيقة تساؤل عن إمكانية تعلُم القِيَم وتعليمها. ولا يمكن تجاهل تأثير الحياة الاجتماعيّة ودوْرها في تنشئة الفرد وحمل مضمون القِيَم إلى كيانه ووجدانه. فالقِيَم إنّما تولد في المجتمع، وأول ما يشعر به الطفل في مجتمع الأسرة احترام الراشد ومهابته (الدائم،١٩٩١). والراشد في نظر الطفل يمثل السلطة ومصدر القِيَم، والأسرة هي الوسط الحقيقي، والطبيعي، لولادة الطفل فيزيائياً ومعنوياً. ثم تسهم المجتمعات الأخرى مثل مجتمع المدرسة ومجتمع العمل والمهنة في تطور الوعي القِيَمي ونمائه. لكن المفهوم المعاصر لهذا الوعي لا يقتصر على أن يكون المرء إنسانَ أسرته أو مهنته أو أمته، بل من المرموق أن يكون إنسانَ نفسه، إنسانَ "الإنسانية- القِيمة" (العوا، ١٩٨٢). وبديهي أن المربين، هم مسؤولو الوعي القِيَمي، ورسالتهم هي الإيمان بهذا الوعي بوعي، والعمل على نشر مفهومه والحث على التقيد بأحكامه لإخراجها من حيز الضمائر إلى حيز الوجود، وتجسيدها في شتى أحوال التفكير والسلوك. إن العلم كالفلسفة والفن، يشتمل على عنصرين: أحدها جملة النتائج والمنجزات والآثار والأساليب والأدوات، والآخر جملة من الاستعدادات والخصال الخاصة بالعالم أو بالفيلسوف أو بالفنان. وكذلك حال القِيَم التي هي واقع إنساني يشتمل على قوانين المجتمع وعاداته وأعرافه وتقاليده ومؤسساته من جهة وعلى الاستعدادات الصميمية في الوجدان. وإن المعلمين المربين، على اختلاف مستويات التربية والتعليم، هم حملة رسالة العقل والعدل، ومبشرو الدعوة إلى الحقيقة والجمال والخير، وهم صانعو جسور الاتصال والتقدم، وعملهم المسلكي لا يقتصر على نقل المعرفة بالتعليم وإنما يتجاوزه خاصة إلى تكوين الشخص بالتربية وبالإسهام في غرس كل ما يؤدي إلى التعاضد الإنساني وإلى التقدم الاجتماعي والتاريخي، وهم يضربون المثل على البناء الخيِّر الصامت بمنأى عن صخب الدعاية والإعلان، وبيدهم أداة عظمى، بل الأداة الأعظم لبناء عقلاء منتجين ومبدعين، أو جهلاء وغافلين، بناء سعداء عادلين، أو بؤساء طاغين، أناس متمدنين أو غير

متمدنين (العقاد، ١٩٥٧). إن الفاعلية القِيَمية، كالفاعلية الأخلاقيّة، تقع في منزلة بين منزلتين، وتتوخى البعد عن أدناهما جهد المستطاع، وهما منزلة الغريزة أو العفوية الساذجة من الطرف الأدنى، ومنزلة السمو والقداسة من الطرف الأعلى المرموق (العوا، ١٩٨٢). فمن الجهة الدنيا، هنالك العفوية الساذجة التي يستدل عليها بظواهر خاصة مثل الإرتكاس والغريزة والعواطف الهوجاء، وإن الإنسان في هذا المستوى، مستوى الطبيعية ليحتاج إلى التربية القِيَمية حتى يستبين طريقه بين النجدين، فإذا اتبع أهواءه واستجاب لغرائزه، واستهدف ما يرضي طبيعته الحيوانية؛ كان عرضة لعيش اتفاقي قد يؤدي به إلى الفلاح أو التهلكة بحسب مؤالفة عيشه مع الظروف والمناسبات أو عدم مؤالفتها. هذا المستوى من العيش هو دون مستوى "الإنسان– العقل"، إنه مستوى الإنسان العادة والمصادفة. أما وعي القِيَم وجلاؤها العقلي فإنّه لا مناص يحمل الإنسان السوي على التطلع إلى منزلة السمو بل القداسة. ولا يتم ذلك إلا بعد أن يتغلب الإنسان على الصعاب التي تعترض سبيله، فيجاهد للإفلات من أسْر العادة الاتفاقية ولا يخلص منها إلا إذا نجا من أسْر التكرار بل الاجترار، وحقق ما يعرف بمطلب القيمة الأسمى، أي القيمة المتجددة في منحى المثل الأعلى. وهذا ما يستلزم على الصعيد التربوي، روح المبادرة التي تفرض توافر مقدرة على الحدس والابتكار. ولا يستطيع الفرد أن يتحلى بهذه الروح إلا إذا امتلك صفات التخيُّل والحكْم وقدر بادئ ذي بدء على إجادة الإحاطة بالوضع الراهن وبالهدف المنشود، وفطن فطنة لبيب، على ما يناسب صنعه، واكتشف الوسائل الأفضل لتحقيقه. وغير خافٍ أن فقدان روح المبادرة علامة جلية على القصور. وإن أشكال القِيَم جميعها تستلزم توافر هذه الروح (قطب، ١٩٥٨). آية ذلك في مجال القِيَم الفكرية تحلي الفكر العقلي الحي بروح انتقاديه تجعل المرء لا يقبل قبولاً سلبياً الأفكار التي يتلقاها عن الآخرين، ولا آراء الوسط الذي يعيش فيه، وإنما يعتنق الفكرة أو الرأي بعد تفحصه والشعور بالمقدرة على التغيير عند الاقتضاء، وإذ ذاك تنتهي الفاعلية القِيَمية إلى اتخاذ قرار يمثّل حكم قيمة مرغوب فيها فتكون آخر مراحل الفكر وأول مراحل العمل.

إن عمل التربية والتعليم المتمثل بالمدارس يقتصر بمعناه الضيق والقديم على صلة الأجيال وتنشئة الصغار والكبار. ولكن هذا العمل التربوي والتعليمي عمل اجتماعي موصول ماثل في تبادل التأثير والتأثر في البيئة الواحدة، وفي جميع البيئات العالمية المعاصرة، نظراً لما تنهض به وسائل الإعلام من جهة، واستخدامها التقنيات المستحدثة التي تُجاوز، أو تسعى لتجاوز التخوم القومية والقارّية والأرضية لتستخدم الأقمار الصناعية في رحاب الفضاء من جهة أخرى. ثم إن العمل التربوي والتعليمي عمل ذاتي أيضاً لأنه عمل لا يقف ما دام الوعي القِيَمي ناشطاً لدى كل امرئ

يعرف أن ما لا يعرف ما يزال ميداناً وسيعاً والذي يعرف أنّ ما يعرف لم يبق على صحته في ضوء قفزات المعرفة العالية وطفراتها المتجددة في كل حين (العوا، ١٩٨٢). ولعل هذا ما ينبغي أن تدل عليه عبارة التربية المستديمة أو المتجددة، تربية وتعليم ذاتييْن واجتماعييْن معاً.

طلبة المرحلة الثانوية:

تعد دراسة القِيَم في المرحلة الثانوية خطوة هامة، وذلك لما لهذه المرحلة من خصوصية كونها مرحلة انتقالية في تشكيل المنظومة القِيَمية، مما يفرض على مؤسسات المجتمع بقطاعاتها كافة وبخاصة المؤسسات التربويّة القيام بدوْرها في تيسير السبل الملائمة لتوضيح القِيَم وإيجاد مناخ مناسب لترسيخها، من خلال تعريف الطالب بدوْره وإتاحة الفرصة له ليستطيع تكوين هُويته الخاصة به، وتهيئته للانتقال من مرحلة التبعية إلى مرحلة اتخاذ القرارات والانخراط في المجتمع بطريقة تجعله أكثر تكيُفاً وانسجاماً مع المرحلة القادمة من حياته (علي، ٢٠١٠).

والمدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعيّة التي تقوم بعملية التربية، حيث تقوم بنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، كما تساعد الأفراد على تفهُّم المألوفات والتقاليد والمعايير السائدة في المجتمع، وفى غرس مجموعة من القِيَم والاتجاهات في نفوس الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وتزويدهم بحصيلة من المعارف والمهارات التي تمكنهم من المساهمة الإيجابية في صنع المستقبل، وتهيئة المناخ العلمي الذي يساعد على البحث والتجديد والابتكار.

وتُعدّ المرحلة الثانوية من المراحل العمرية الهامة للطلبة، فهي مرحلة البلوغ وهي "من أخطر المراحل التي تواجه الآباء والمربين، واجتياز الشباب لهذه المرحلة بسلام يؤذن بأنه سوف يمضي في حياته صحيح النفس، سوي الشخصية، فالشباب هم أمل الأمة وعماد نهضتها وحماة عقيدتها وأرضها، وقادة مستقبلها" (محفوظ، ١٩٩٨).

فإذا تعثر الطالب في هذه المرحلة، فإن ذلك يؤذن بأن يتأثر تأثيراً سلبياً في تكوينه النفسي، وسلوكه الاجتماعي، وتزداد المسئولية أكثر على الآباء والمربين تجاه أبنائهم، لذا يجب أن تتكاتف المؤسسات التربويّة في توفير البيئة المناسبة للنمو السليم لهم، وذلك من خلال تلبية الحاجات النمائية، وخاصة فيما يتعلق بالنمو الخُلُقي واكتساب القِيَم. فالطالب في هذه المرحلة يمر بمرحلة من التساؤلات عمّا هو مناسب أو غير مناسب، وهل ما يسعى لتبنيه من قيم لا يتعارض مع ما يريده

الأهل أم يخالفه؟. فالمرحلة الثانوية من أهم المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان وأكثرها دقة وحاسية، وذلك لما تتصف به هذه المرحلة من تغيرات سريعة ومتعددة. يبدأ الفرد فيها بطرح تساؤلاته ويبحث عن الهُويّة التي تتضمن في عدد من جوانبها القِيَم الشخصية والاجتماعيّة كالهُويّة والأيدولوجية فتزداد أهمية القِيَم والمبادئ التي يتعرض لها في مراحل نموه السابقة من أجل اتخاذ قراراته وتكوين معاييره ومعتقداته (Willard, 1997).

وعرفت المادة (١١) من قانون التربية والتعليم الأردني المؤقت رقم ٢٧ لسنة ١٩٨٨ بأن التعليم الثانوي تعليم يلتحق به الطلبة وفق مقدراتهم وميولهم ويقوم على تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة أو المنتظرة، بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل (الجريدة الرسمية، ١٩٨٨). واشتملت فلسفة التربية المنبثقة من الدستور الأردني والتراث العربي الإسلامي ومبادئ الثورة العربية الكبرى على ضرورة تنمية وتطوير أنساق القِيَم المختلفة بتصنيفاتها المتنوعة (معرفية، اقتصادية، دينية، سياسية، اجتماعية، جمالية) لدى طلبة المرحلة الثانوية وبشكل متوازن ومتناغم (الجريدة الرسمية، ١٩٨٨).

الإستراتيجية كنمط إداري:

الإستراتيجية عملية تقودها الإدارة العليا لتكوين صورة للمستقبل ولتحديد الأهداف والغايات الأساسية للمؤسسة، ويعود أصل كلمة إستراتيجية "Strategy" إلى الكلمة اليونانية استرتيجوس "Strategos" وتعني فن الحرب وإدارة المعارك، أما قاموس ويبستر Webster's Dictionary New world فقد عرف الإستراتيجية بأنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية.

وفي الإدارة يعرف المغربي (٢٠٠٢) الإستراتيجية بأنها: عملية تكيُّف المنظمة مع بيئتها لتحقيق الغايات التنظيمية وتأكيد بقاء التنظيم والعمل على تنميته وتطويره في المدى البعيد من خلال تدعيم وتعزيز قيمة منتجات المنظمة ومكانتها في المجتمع. وبذلك فإنّ القرارات الإستراتيجية هي الاختيار الأفضل من بين مجموعة الأبدال الإستراتيجية المتاحة بما في ذلك استغلال الفرص وتجنب المخاطر.

ويمكن اعتبار التخطيط للاستخدام الأمثل للموارد المتاحة أحد العوامل الأساسية الهامة لإدارة أية مؤسسة، ومعياراً هاماً للحكم على مدى فعاليتها مع الأخذ بالاعتبار التغيرات والتطورات

المتسارعة سواء أكان ذلك في بيئة المؤسسة الداخلية أم في البيئة الخارجية المحيطة بالمنظمة، ومقدرة الأنظمة أيضاً على التكيُّف مع التغيرات والمستجدات للحفاظ على نموها وبقائها واستمرارها، حيث أن من وظائف المؤسسات البقاء والديمومة ومواكبة التغيرات وهذا يستدعي الأخذ بالاستراتيجيات القادرة على استشراف المستقبل والتنبؤ به وذلك من أجل وضع الخطط الوقائية للتهديدات المستقبلية.

مفهوم الإستراتيجية:

يعتبر مفهوم الإستراتيجية من المفاهيم الهامة في الإدارة بشكل عام والإدارة التربويّة على وجه الخصوص، نظراً لآثارها ومترتباتها على المؤسسة ونشاطاتها، فهي تلك العملية التي تتضمن في جوانبها قرارات بشأن الغايات والأهداف والوسائل.

والإستراتيجية عموماً هي التي تحدّد الخيار أو البديل الذي سيستخدم، وهذا يتضمن تحديد جميع الخيارات البديلة ومن ثمّ تقييمها استناداً لرؤيتها ورسالتها ولأهداف المؤسسة، ليتم فيما بعد اختيار البديل الأنسب (الحملاوي، ١٩٩٣).

وينظر إلى الإستراتيجية كذلك على أنّها الجهد المبذول من أجل اختيار الطرق العديدة التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التربويّة التي تساهم في تحقيق الأهداف النهائية فهي تتضمن مجموعة من السبل والطرق والوسائل والأساليب والخيارات لتحقيق أهداف معينة بما في ذلك الأساليب المستخدمة في عملية المقارنة بين الأبدال المتاحة (عفيفي،١٩٩٠). فالإستراتيجية تنظم الانطلاقة بالنسبة للإدارة العليا في التنظيم، وتساعد في رسم وتنفيذ الخطط والأنشطة، ويُعَدُّ نيومان ومورجنستون (Newman & Morgenston) من المبادرين إلى إدخال مفهوم الإستراتيجية إلى أدبيات الأعمال من خلال مؤلفيهما "نظرية المباريات والسلوك الاقتصادي". كما أن مفهوم الإستراتيجية يتطلب توضيح أهميتها للمنظمة، فالمنظمة المؤثرة هي المنظمة التي تحقق التناسق بين الإستراتيجية والتنظيم، وبيئتها عبر تُعرُّف عوامل القوة، الفرص السوقية، المزايا التنافسية، مقدرات المنظمة، مسؤوليتها الاجتماعيّة، وطموحاتها المستقبلية (الغالبي وإدريس،٢٠٠٧). ويُعدّ التخطيط الاستراتيجي وظيفة أساسية تسبق تصميم الإستراتيجية وتنفيذها، وتتكون عملية التخطيط الإستراتيجي من نشاطات رئيسة لتحديد وصياغة رسالة المؤسسة وأهدافها، وهي المرحلة الأولى في الإستراتيجية التي تُعَدّ نقطة الانطلاق لبناء إستراتيجية فعالة. وتساعد عملية التخطيط في صياغة وتطوير رسالة

المؤسسة وأهدافها. وتعكس رسالة المؤسسة أو المنظمة وفلسفتها تجاه أصحاب المصالح، وفهم الدوْر المنوط بها حتى تتمكن من تحقيق الرسالة.

الإستراتيجية الإدارية:

تعتبر الإستراتيجية الإدارية الإطار الذي يفعل الإستراتيجية ويعمل على تحقيقها لخدمة مصلحة المنظمة، ويرى هيجنز (Higgins,1986) أن الإستراتيجية الإدارية عبارة عن: عملية متابعة وإدارة رؤية ورسالة المنظمة وتحديد علاقتها بالبيئة الخارجية التي تعمل فيها، أما شاربلن (Sharplin,1985) الوارد في بورتر (Porter,1996) فيعرّفها بأنها: صياغة وتنفيذ الخطط والنشاطات المتعلقة بالقضايا الجوهرية والشاملة ذات الأهمية والمتعلقة بكيان المنظمة ومستقبلها. فالإستراتيجية الإدارية تساهم في بناء الإستراتيجية الكُفؤ وتحقيق أهداف المنظمة، وتمثل عمليات الإستراتيجية الإدارية السبيل الذي يعمل بواسطته الإستراتيجيون في تحديد الأهداف والقرارات الإستراتيجية، وبشكل عام فإنّ الإستراتيجية الإدارية هي عملية تتمكن المنظمة بواسطتها من تحديد أهدافها، وصياغة الأعمال اللازمة لإنجاز تلك الأهداف في الوقت المناسب وبالتكلفة المناسبة، وبهذا فإنّ مراحل الإستراتيجية الإدارية كما أوردها (الغالبي والإدريسي، ٢٠٠٧) هي:

١- صياغة الإستراتيجية

٢- تنفيذ الإستراتيجية

٣- الرقابة والتقييم الإستراتيجي

إن تبني الإدارة الإستراتيجية في المنظمات يساعد في صياغة مهمة ورؤية ورسالة المنظمة واختيار أهداف إستراتيجية، والتعرُّف على أبدال إستراتيجية جديدة، وتقييم مدى نجاح العملية الإستراتيجية، والاستفادة ما أمكن من المعارف والمعلومات المتوفرة وزيادة فاعلية صنع القرارات الإستراتيجية المستقبلية واتخاذها.

ويمكن القول أن الإستراتيجية الإدارية هي عبارة عن: تدفق معلومات من خلال مراحل مترابطة تشمل تدفق معلومات عن المرحلة السابقة والحالية والمستقبلية يتم تقييمها على هدي من أسس ومعايير معينة تأخذ بالاعتبار الاحتياجات والأولويات بهدف الوصول إلى نهاية وغاية معينة (Pearce & Robinson,1997)، وبذلك فهي عملية تكيُّف المنظمة مع بيئتها لتحقيق الغايات التنظيمية وتأكيد بقاء التنظيم، والعمل على تطويره وتنميته من خلال تدعيم وترسيخ قيم المنظمة ومكانتها في المجتمع.

وتشمل الإستراتيجية الإدارية مجموعة القرارات والأنشطة التي تتخذ في الوقت الحاضر لضمان أداء المؤسسة في المستقبل حيث تضمن هذه القرارات صياغة أهداف محددة يتم إنجازها وفق مستويات زمنية متباينة تبدأ بالمدى الزمني القصير مروراً بالمتوسط وانتهاء بالزمن الطويل أو بعيد المدى، وتتضمن الإستراتيجية الإدارية ما يسمى بالقرارات الإستراتيجية التي تمثل الخيار الأنسب لدى صانع القرار من بين عدة خيارات وأبدال مطروحة وذلك لمواجهة موقف استراتيجي يخص أحد جوانب التنظيم الذي يعمل به وبالتالي فإنّ هذه القرارات هي قرارات هامة ورئيسة تتعلق بأداء المؤسسة ومستقبلها ورؤيتها تجاه الفرص والتهديدات البيئية، وعادة ما تكون قرارات طويلة الأجل وذات أثر هام على المؤسسة في المدى البعيد ويتم اتخاذها من أعلى المستويات الإدارية في التنظيم (المغربي،٢٠٠٢). كما تتضمن الإستراتيجية الإدارية ما يسمى بالتخطيط الإستراتيجي الذي يُعني بالمستقبل واستشرافه والاستعداد لمواجهة تغيراته ويجد هذا النوع من التخطيط اهتماماً متزايداً من قبل الإداريين في المؤسسات.

مراحل الإستراتيجية الإدارية:

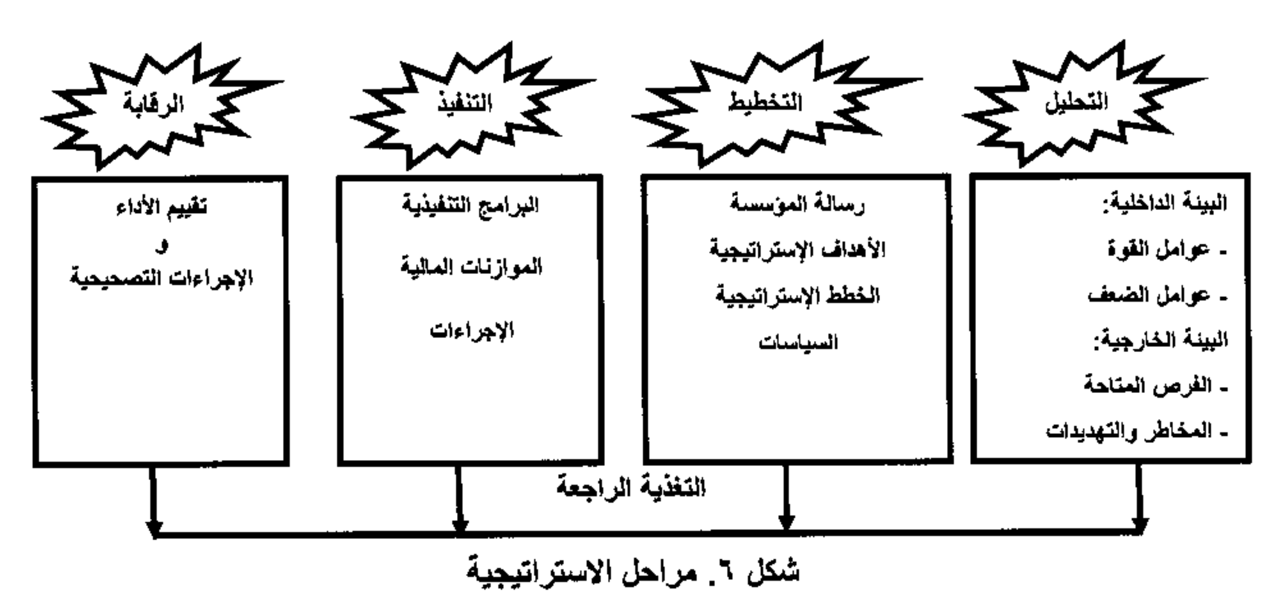
تتضمن الإستراتيجية الإدارية كما ذكر بني أحمد (٢٠٠٩) أربع مراحل هي:

١. **مرحلة التحليل:** وتتعلق بتحليل أبعاد البيئتين الداخلية والخارجية للمؤسسة بهدف تحديد الإستراتيجية فيها واعتبارها مدخلاً للمراحل اللاحقة، وتتضمن البيئة المؤسسية: عوامل القوة والضعف في البيئة الداخلية، الفرص المتاحة، المخاطر والتهديدات في البيئة الخارجية، حيث يجب دراستهما بدقة وعناية والاستفادة ما أمكن من جوانب القوة واستغلال الفرص ومعالجة جوانب الضعف والتحسب للمخاطر والتهديدات.

٢. **مرحلة التخطيط:** تتضمن هذه المرحلة أربعة أنشطة متعاقبة ومتسلسلة وهي: صياغة رسالة المؤسسة، وأهدافها الإستراتيجية، وخططها الإستراتيجية، وسياستها المختلفة.

٣. **مرحلة التنفيذ:** وتتضمن وضع الخطط والسياسات التي تَمّ تطويرها في المرحلة السابقة موضع التطبيق العملي من خلال برامج تنفيذية وموازنات مالية وإجراءات تنفيذية مختلفة.

٤. **مرحلة الرقابة:** تتضمن هذه المرحلة تقييما لأداء المؤسسة للتأكد من أن الأهداف الإستراتيجية تمّ تنفيذها كما هو مخطط لها، وأن الإجراءات التصحيحية تمّ اتخاذها بهدف تصحيح الأخطاء والرقابة على التنفيذ، ويمكن تمثيل هذه المراحل رقم (٦) الآتي:



شكل ٦. مراحل الاستراتيجية

المصدر: بني أحمد، ٢٠٠٩

صياغة الإستراتيجية:

يقصد بصياغة الإستراتيجية توضيح وتمهيد الطريق الذي تعتقد المنظمة أو المؤسسة أنه سيؤدي بها إلى تحقيق الأهداف المرسومة، ومن ثمّ تُحدّد رسالتها، وتحدّد غاياتها وتوجُّهاتها، وتعمل على تحليل العوامل، والتغيرات البينية الداخلية والخارجية والتي من خلالها يتم التعرُّف على عناصر القوة والضعف، والمخاطر والتهديدات والفرص المتاحة، والتي يمكن أن يرمز لها بالاختصارات التالي (SWOT) والتوصل إلى البديل الإستراتيجي الأنسب من بين مجموعة الأبدال المتاحة؛ وبما يراعي إمكانات المؤسسة أو التنظيم. وعادة ما يقوم على صياغة الإستراتيجية الإستراتيجيون، أو ما يُسَموْن بواضعي الإستراتيجية وهم مجموعة الأفراد أو المسؤولون عن نجاح أو فشل المنظمة بالدرجة الأولى (المغربي، ٢٠٠٢)، ويمكن القول إن المنظمة تدار من خلالهم فهم الذين يصيغون الإستراتيجية ويحددون كيفية تطبيقها والوسائل اللازمة لذلك وسبل تقييمها.

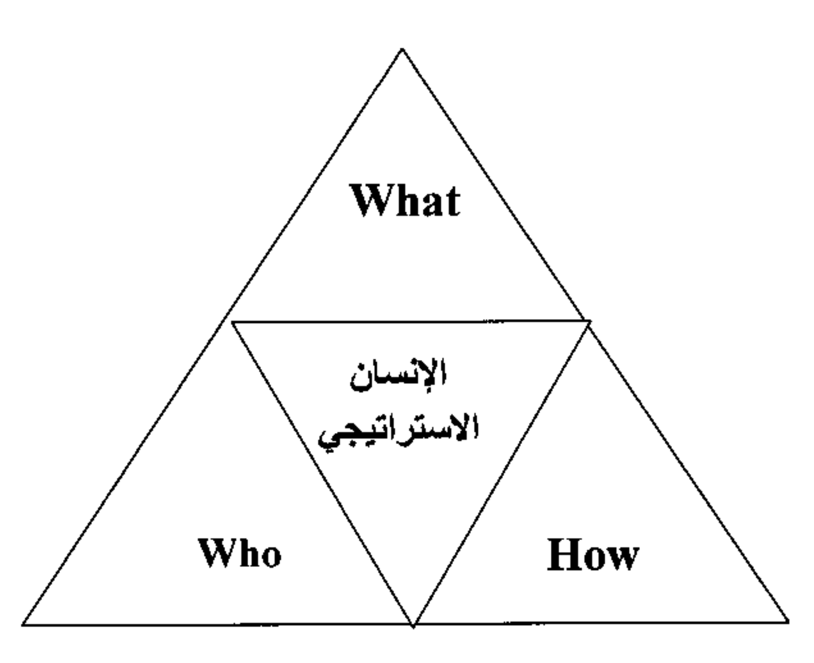
وقد عرّف ويلن وهنجر (Wheelen & Hunger, 2010) مدلول الإنسان الاستراتيجي بأنّه الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يقومون برسم خطوات الإستراتيجية الإدارية وعملياتها المختلفة في المنظمة والمتمثلة بتحليل بيئتي عمل المنظمة الداخلية والخارجية، فهم يرون الأعمال بصورتها الشمولية، فالإنسان الإستراتيجي هو الشخص الذي يقوم بالدوْر الإستراتيجي في منظمات الأعمال من خلال القيام بعمليات التفكير والتأمل والتحليل والعمل والتأثير على الآخرين بطرق تعزز الخبرة التنافسية للمنظمة، وهذا المفهوم يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: من هو الشخص الاستراتيجي؟ وكيف يعمل؟ وماذا يعمل؟

من هو: هو الشخص الذي يحمل الفكر الاستراتيجي الشامل والمتكامل.

كيف يعمل: هو الشخص الذي يمارس عمليات التفكير والتحليل والعمل والتأثير في الآخرين.

ماذا يعمل: هو الشخص الذي يركز على أهمية توازن المنظور الداخلي وتكامله مع المنظور الخارجي للتنظيم لتحقيق الميزة التنافسية.

ويمكن توضيح هذه الأبعاد بالشكل رقم (٧) التالي:



شكل ٧. أبعاد الإنسان الإستراتيجي

المصدر: الغالبي وإدريس، ٢٠٠٧

أبعاد الإستراتيجية:

ساهم العديد من الباحثين في تحديد الإستراتيجية بهدف توضيح مضامينها ومراميها، وبالتالي تقديم مفهوم يتلاءم وطبيعة عمل المنظمة والنشاطات التي تقوم بها، وقد حدد تيلز (Tilles,1993) الوارد في النجار (٢٠٠١) أبعاد الإستراتيجية على النحو التالي:

- الانسجام والتوافق مع متطلبات البيئة (الداخلية والخارجية).
- الملاءمة بين الإمكانات (المادية والبشرية) والموارد المتاحة للمنظمة.
- قبول المخاطر والتهديدات وتحديد سبل مواجهتها.
- التوافق والملاءمة بين الإستراتيجية والبعد الزمني المحدد.

أما بورتر (Porter, 1996) فيرى أن أبعاد الإستراتيجية تتمثل بالتالي:

- الأنشطة المختلفة التي تقوم بها المنظمة وتختلف وتتميز عن أنشطة المنافسين.
- تحديد وضع المنظمة التنافسي بالنسبة للآخرين.
- الاختيار بين الأبدال المتاحة وفق أسس ومعايير معينة.
- تحديد واختيار ما لم يتم تقديمه من قبل الآخرين (التميز في العمل).
- المواءمة بين أنشطة المنظمة من أجل تحقيق الميزة التنافسية لها.
- التركيز على الفاعلية التشغيلية للمنظمة واستغلال الإمكانات المتاحة.

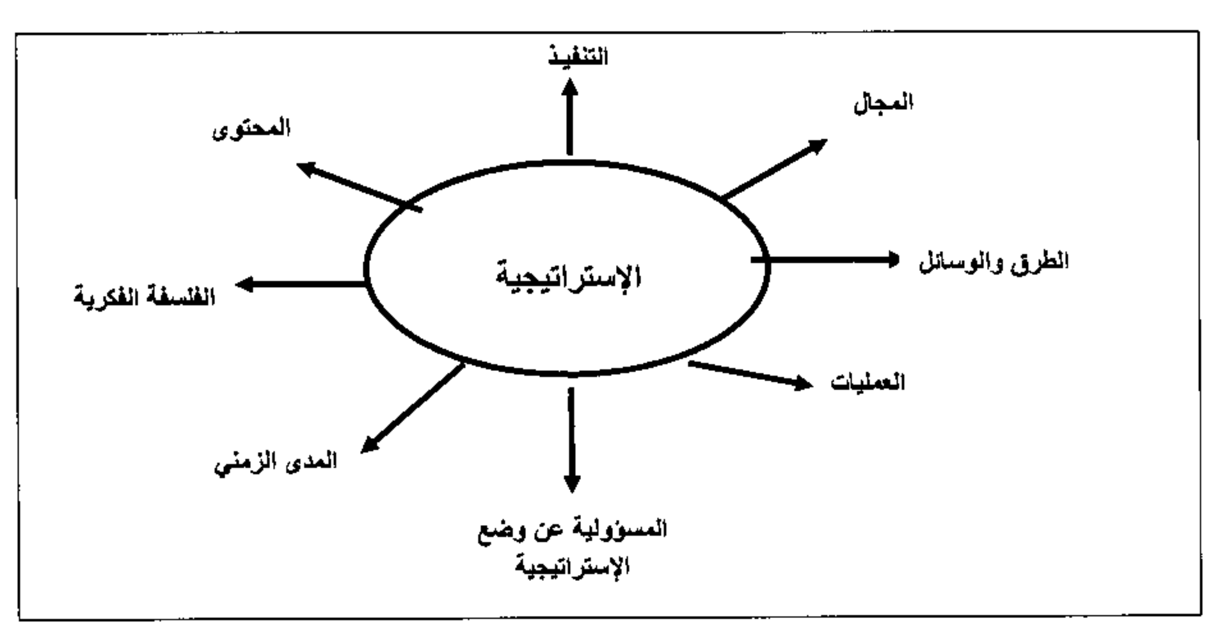
أما هاكس (Hax, 1990) فقد حدد أبعاد الإستراتيجية على النحو التالي:

- بعد التنسيق والتكامل للقرارات ونمط صناعاتها واتخاذها في المنظمة.
- الوسائل والأساليب الأساسية والأهداف الشاملة بعيدة المدى.
- تحديد المجال أو القطاع الأساسي للمنافسة والذي يمكن الإبداع فيه.
- مدى الاستجابة لنقاط القوة والضعف الداخلية والفرص والتهديدات والمخاطر الخارجية من أجل تحقيق الميزة التنافسية.
- إيجاد صيغ مختلفة ضمن نظام منطقي للمهام.
- تحديد مساهمة المنظمة التي تسعى لتحقيقها لمختلف أصحاب المصالح والأطراف المستفيدة كالطلبة وأولياء الأمور والمعلمين في النظام التربوي.

أما مينتزبيرغ (Minitzberg,1998) فقد بين أن أبعاد الإستراتيجية تتعلق بتطبيقها وتصميمها وأشار إلى هذه الأبعاد على النحو التالي:

١. المجال: ويشمل الأنشطة والموارد والتكنولوجيا المستخدمة واختيار بيئة العمل المناسبة.
٢. العمليات: وتشمل تحديد درجة المركزية واللامركزية في العمل وتحديد البيئة والهياكل التنظيمية ونمط الإدارة واتجاهات الاتصال في التنظيم.
٣. الطرق: وهي الأساليب والوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف التنظيمية.
٤. الجهات المسؤولة عن وضع الإستراتيجية: وهي جهات متخصصة، الإدارة العليا، وجميع العاملين.
٥. المدى الزمني: ويبين الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية.
٦. الفلسفة الفكرية: وهي خطة شمولية، تقارير متنوعة، أنموذج محدد، وإطار فكري معين.
٧. المحتوى: وهو إستراتيجية تركز على طبيعة نشاط المنظمة والخدمات التي تقدمها.
٨. التنفيذ: وهو تنفيذ الإستراتيجية بما يحقق تطوير العمل وفق برامج وخطط متفق عليها.

ويمكن توضيح هذه الأبعاد من منظور شمولي بالشكل رقم (٨) التالي:



شكل ٨. أبعاد الإستراتيجية

Source: (Feurer & Chaharbaghi, 1995)

وبالتالي فإنّ تصور مفهوم الإستراتيجية لا يكون مكتملاً وجلياً إلا من خلال النظرة الشمولية لأبعادها، وتختلف الاستراتيجيات في المنظمات باختلاف أفكار ورؤى القائمين عليها والفلسفة التي يتبنونها والأطر الفكرية والمدارس التي ينتمون إليها ويقتنعون بأفكارها.

وظائف الإستراتيجية:

تعتبر الإستراتيجية حلقة وصل بين السياسة التعليمية من جهة والتخطيط بأنواعه وأساليبه من جهة أخرى، وتؤدي وظائف عدة وهامة، وقد أشار العفيفي (١٩٩٠) إلى عدد من وظائف الإستراتيجية منها:

- تحويل وترجمة سياسة المؤسسة إلى قرارات مع مراعاة ظروف الزمان والمكان والإمكانات المتاحة.
- تحديد وتوضيح خارطة الطريق وسبل سير العمل في المؤسسة بحيث تجيب عن الأسئلة التالية: أين نحن؟ وماذا نعمل؟ وإلى أين نحن ذاهبون؟ وبعبارة أخرى تحديد المسار الإستراتيجي للمؤسسة.
- تحويل أهداف المؤسسة وسياساتها إلى إجراءات عمل ومعايير أداء وخطط وبرامج يمكن تحقيقها.
- حصر الموارد المتاحة للمؤسسة وتحديدها واستخدامها بصورة فاعلة وكفؤة.
- تحديد معايير صناعة القرار والأبدال المختلفة التي توجُه سير العمل في المؤسسة.
- تزويد المخططين بالمعلومات الكافية التي تساعد في تحقيق أغراض المؤسسة.

أما عبوي (٢٠٠٦) فيرى أن للإستراتيجية وظائف تكمن فيما يلي:

- تنمية المقدرة على التفكير الاستراتيجي المبدع والإبتكاري والخلاق، الأمر الذي يجعل العاملين أكثر مرونه واستجابة للمتغيرات.
- تحديد ثقافة المنظمة وتجذيرها بين أفرادها وبيان خصائصها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات.
- إتاحة الفرصة أمام المؤسسة لتحقيق الميزة التنافسية.
- تحديد الموارد المتاحة وإمكانية استخدامها بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف.
- تحقيق التكامل والتنسيق في البيئة التنظيمية (الداخلية والخارجية) للمؤسسة.

- المساعدة على التنبؤ بالمستقبل واستشرافه وتحديد الفرص والإمكانات المستقبلية وسبل الإفادة منها.

وبهذا فإنّ الإستراتيجية تمكّن المؤسسة من امتلاك رؤية واضحة ومحددة، ومقدرة على صناعة القرارات واتخاذها، وتحديد الأبدال المناسبة وفق الإمكانات المتاحة والاستفادة من الفرص المستقبلية وتقليل المخاطر والتهديدات.

ويرى القطامين (١٩٩٦) أن الهدف من بناء إستراتيجية المؤسسة هو تعزيز وزيادة مقدرة المؤسسة على استخدام إمكاناتها استخداماً فعالاً يؤدي إلى تحقيق أهدافها وتقليل المخاطر والتهديدات التي تعترضها. أما كلفر Kluyver (2000) فيذكر أن هدف الإستراتيجية الأساسي هو بلورة وإعطاء قيمة لعمل المنظمة وتحقيق ميزة تنافسية لها مع العمل على ديمومتها واستمرارها وبقائها وتطويرها ونموها، كما تساعد على توقع الاحتمالات المستقبلية وتوجيه نشاطات المؤسسة والاستفادة من عناصر القوة ومعالجة مواطن الضعف وتقليل آثارها السلبية في البيئة الداخلية، كما وتعمل على تحسين البيئة التنافسية للمؤسسة، والاستفادة من الفرص المتاحة وتجنب المخاطر والتهديدات في البيئة الخارجية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء من الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة مع التركيز على قيم الطلبة.

تناول جوان ودودر Guan & Dodder (2001) في دراسة بعنوان تأثير الثقافات المتعددة على القِيَم والهُويّة، هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الاتصال الثقافي والتغير القِيَمي، حيث أجريت مقارنة بين التوجُهات القِيَمية للطلبة الصينيين الذين يدرسون في الولايات المتحدة والطلبة الصينيين الذين يدرسون في جمهورية الصين. تألفت عينة الدراسة من (٢٩٢) طالباً منهم (١٨٥) طالباً مقيماً في الصين و(١٠٧) من الطلبة الذين يدرسون في الولايات المتحدة. وزعت استبانة الدراسة على الطلبة الصينيين في الصين وفي الولايات المتحدة وأجريت مقابلات للتوصل إلى درجة التغير في توجُهاتهم القِيَمية، أظهرت نتائج الدراسة:

- إنّ الاتصال الثقافي له علاقة بالتغير في التوجُهات القِيَمية لدى الطلبة الصينيين.
- إنّ الطلبة الصينيين في الصين يقاومون التغيير الثقافي أكثر من الصينيين في الولايات المتحدة. فالمجتمع الأمريكي مجتمع مادي لا يهتم بالقِيَم، على العكس من المجتمع الصيني.
- تلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً كبيراً، في تغيير التوجُهات القِيَمية لدى الطلبة.

وفي دراسة لعصيدة (٢٠٠١) بعنوان مستوى القِيَم التربويّة لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس وهدفت للتعرف إلى مستويات القِيَم التربويّة لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس ومدى مساهمة المتغيرات الديمغرافية بها. تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني عشر في محافظة نابلس، واختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (٤٥٠) استجاب منهم (٤٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر العلمي. قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجالات للقيم التربويّة وهي القِيَم المعرفيّة، والقِيَم السياسية، القِيَم الجمالية، الاجتماعيّة، الدينيّة. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- درجة القِيَم التربويّة لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس كانت كبيره جداً في مجالات القِيَم السياسة، الجمالية، الأخلاقيّة، وكانت كبيرة في مجالات القِيَم المعرفيّة والقِيَم الاجتماعيّة والقِيَم الدينيّة.
- جاء ترتيب القِيَم التربويّة حسب أهميتها من وجهة نظر الصف الثاني عشر كالتالي:

القِيَم السياسة في المرتبة الأولى، وتلتها القِيَم الجمالية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة القِيَم الأخلاقيّة، وفي المرتبة الرابعة القِيَم الدينيّة، وفي المرتبة الخامسة القِيَم الاجتماعيّة، وأخيراً القِيَم المعرفيّة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القِيَم التربويّة لدى طلبة الصف الثاني عشر تعزى لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي. في حين أنه تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القِيَم التربويّة تعزى لمتغير مكان السكن، دخل الأسرة وفرع الدراسة.

في دراسة زيبرت (2002) Ziebert والتي أجريت في مدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: الملاحة عبر العوالم المتعددة: دراسة لإدراك قيم العائلة، الأصدقاء، الأقران والمعلمين بين المراهقين اللاتينيين. هدفت الدراسة لمعرفة مدى إدراك المراهقين لقيم الآباء وقيم أقرانهم وقيم المعلمين، كما أنها تتفحص تجارب حول تنافر القِيَم بين العائلة والأقران وأنظمة المدراس والعلاقة ما بين تنافر القِيَم والتكيُّف النفسي والاجتماعي. تكوّنت عينة الدراسة من الطلبة اللاتينيين في المدارس الحكومية في الصف العاشر وعددهم (١٠٣). تم استعمال الأساليب الكَميّة والنوعية لجمع المعلومات، وقد تمّ قياس القِيَم وتنافرها بتطوير مقياس القِيَم اللاتينية، وتم قياس الإكتئاب وتقدير الذات نوعياً. وبالإضافة إلى ذلك تمّ إجراء (٣٤) مقابلة شبه مرتبة. ركزت المقابلات على القِيَم التي يدرك المراهقون اللاتينيون أهمية المحافظة عليها من خلال الآباء والأقران والمعلمين. ووضحت المقابلات

أيضاً التعقيد والفوارق البسيطة لتنافر القِيَم ما بين المراهقين. وقد أشارت النتائج إلى أن المراهقين اللاتينيين يدركون أهمية قيمة التعليم لآبائهم وأهمية المحافظة على التوقعات التقليدية القائمة على أساس الجنس حول تقسيم العمل العائلي، الترتيب العمري والمواعدة والحياة الجنسية. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة ينظرون إلى الأقران والمعلمين على أنهما ينقلان رسائل متضاربة فيما يتعلق بالتعليم. وأوضحت النتائج كذلك أن هنالك ترابطاً قوياً بين التنافر القِيَمي والتكيُّف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين.

وفي دراسة بعنوان البناء القِيَمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية قام بها قمحية (٢٠٠٣)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البناء القِيَمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، ومدى مساهمة المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي، مكان السكن، الدخل، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، المعدل التراكمي، السفر إلى الخارج، والإقامة فيه). تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بير زيت، والجامعة العربية الأمريكية)، حيث تمّ اختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (٧٠٠) وقامت الباحثة باستخدام مقياس روكيش المُعرّب للقيم، حيث تكون المقياس من (٨) قيمة غائية و(٢٠) قيمة وسيليه، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- إنّ طلبة الجامعات الفلسطينية قد أعطوا أهمية أكثر للقيم الغائية التالية: التدين والعمل لليوم الآخر، الأمن الأسري، احترام الذات، وأعطوا القِيَم الغائية التالية أهمية أقل، الاعتراف الاجتماعي، عالم يسوده الجمال، المتعة والسرور، كما أعطى طلبة الجامعات الفلسطينية أهمية أكثر للقيم الوسيلية التالية، طموح ومكافح، منفتح العقل، الصدق، وأعطوا القِيَم الوسيلية التالية أهمية أقل، يعتمد عليه في تحمل المسؤولية، مطيع، السعادة والهناء.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في واقع البناء القِيَمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، الكلية، مكان السكن، المستوى الأكاديمي، دخل الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، المعدل التراكمي، والسفر للخارج.

وتناول مرتجي (٢٠٠٤) في دراسة بعنوان مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزه. وهدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في محافظة غزة من وجهة نظر معلميهم .
٢. الكشف عن أثر متغير الجنس (طلاب- طالبات) في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم .
٣. الكشف عن أثر متغير التخصص (علمي- أدبي) في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم .
٤. التعرف إلى الأساليب التي يستخدمها المعلمون والمعلمات (أفراد العينة) لحث الطلبة وتشجيعهم على ممارسة القيم الأخلاقية .

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. واشتملت عينة الدراسة على (٢٩٠) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة من العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١. إنّ النسب المئوية لممارسة طلبة المرحلة الثانوية لإحدى وخمسين من القيم الأخلاقية تراوحت ما بين (٣٤% - ٨٢%)، (٣٤% - ٨٢%)، وقيمتين خلقيتين نسبتهما المئوية دون ذلك.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية تعزي لمتغير الجنس لصالح الطالبات .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية تعزي لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).
٤. من أكثر الأساليب التربوية شيوعاً لدى معلمي المرحلة الثانوية لحث الطلبة وتشجيعهم على ممارسة القيم الأخلاقية على الترتيب (التربية بالقدوة- الترغيب والترهيب– الموعظة والنصح – الممارسة العملية).

كما تناول خليفة نسق القِيَم في بحثه (٢٠٠٤) بعنوان التغيير في نسق القِيَم لدى الشباب الجامعي: مظاهره وأسبابه، هدف للوقوف على أهم الاتجاهات والقِيَم السلبية التي ظهرت لدى الشباب في السنوات الأخيرة. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات الرسمية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً جامعياً و(٢٠٠) عضو هيئة تدريس، أظهرت النتائج المتعلقة بالطلبة أن هناك الكثير من القِيَم والاتجاهات السلبية التي انتشرت بين الشباب الجامعي مثل العدوانية، قلة الاحترام، التقليد الأعمى، قلة المبادرة، الألفاظ البذيئة واللامبالاة. أما النتائج المتعلقة بعينة هيئة التدريس فقد دلت على أن أهم القِيَم السلبية التي ظهرت هي الإهمال، وعدم الالتزام وعدم الجدية وانتشار الألفاظ الغريبة عن الثقافة العربية واللامبالاة .

وبحث الزيود في دراسته (٢٠٠٤) بعنوان الصراع القِيَمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه، هدفت الدراسة إلى قياس درجة الصراع القِيَمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة والكشف عن تصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القِيَمي لديهم، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الأردنية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (١٦٠٠) طالب، مستخدماً أداة الدراسة المكونة من جزأين: الجزء الأول لقياس درجة الصراع القِيَمي لدى الشباب الجامعي في الأردن والجزء الثاني: لقياس تصورات الشباب في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القِيَمي لديهم ضمن أربعة مجالات وهي: الاجتماعيّة والثقافية والاقتصادية والسياسية، أظهرت نتائج الدراسة وجود صراع قِيَمي وبدرجة عالية لدى الشباب الجامعي في الأردن في مجالات الدراسة الأربعة؛ وبلغ أعلى صراع في المجال الاجتماعي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين درجة الصراع القِيَمي لدى الشباب الجامعي في الأردن ودرجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القِيَمي.

في دراسة أبو زيد (٢٠٠٥) والتي أجراها في الأردن بعنوان: القِيَم التربويّة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم، وهدفت إلى التعرف على القِيَم التربويّة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم، وأثر كل من الجنس، والصف الدراسي، تعليم الأب، تعليم الام، دخل الأسرة، مديرية التربية في درجة أهمية القِيَم أو قلة أهمية القِيَم لدى الطلبة.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٥ وبلغ عددهم (٦٦٣٣٣) طالب وطالبة ،اختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة (١,٥%) وبلغ (١١٠٠) طالب وطالبة. ومن أجل تحديد درجة الاهتمام بالقِيَم ومعرفة القِيَم الأكثر والأقل أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية قامت الباحثة بتطوير استبانة اشتملت على (٦٤) قيمة تربوية موزعة على سبعة مجالات هي مجال القِيَم المعرفيّة، مجال القِيَم الاجتماعيّة، مجال القِيَم الأخلاقيّة، مجال القِيَم الجمالية، مجال القِيَم الدينيّة، مجال القِيَم الاقتصادية، مجال القِيَم السياسية.

وقد بينت الدراسة أن درجة الاهتمام بالقِيَم التربويّة لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت عالية. وكانت القِيَم الأكثر أهمية لدى طلبة المرحلة الثانوية هي (الإخلاص، الاعتزاز براية البلد، الاعتزاز باللغة، طاعة الوالدين، الأمانة، الصراحة،الشهادة، احترام المعلم، تعليم الفتاة، الإحساس بالجمال) في حين كانت القِيَم العشر الأقل أهمية هي (تنمية المهارات اليدوية، الانفتاح على الثقافات، التعبير الذاتي، رعاية المسنيين، إدارة الوقت، حب المطالعة، ترشيد الاستهلاك، امتلاك الثروة، التخطيط ، الشجاعة الفكرية).

وقام الأشقر (٢٠٠٥) بدراسة بعنوان: ازدواجية القِيَم لدى الطلبة: القِيَم التي يكتسبها الطلبة من المنهاجين الرسمي والخفي في المدارس الأردنية. هدفت الدراسة إلى مقارنة القِيَم التي يكتسبها الطلبة من المنهاجين الرسمي والخفي في المدارس العامة والخاصة في الأردن، وانطلقت الدراسة من وجود ازدواجية للقيم عند الطلبة تكتسب من المنهاج الرسمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب وطالبة في المدارس الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسرة أهم مصادر المنهاج الخفي للقيم الإيجابية التي يكتسبها الطلبة والمتفقة مع قيم المنهاج الرسمي، وتُعدّ المدرسة أهم مصادر المنهاج الخفي للقيم السلبية التي يكتسبها الطلبة، والمختلفة مع قيم المنهاج الرسمي من خلال معلميها وسلطتها المدرسية كما تُعدّ المدرسة مصدراً ثانياً من مصادر القِيَم المكتسبة لدى الطلبة، وكانت قيمة الكذب من أكثر قيم الطلبة المكتسبة من هذا المصدر، بالإضافة إلى أن الأسرة تُعدّ مصدراً ثانياً من مصادر القِيَم المكتسبة لدى الطلبة. وقد أظهرت النتائج أن دور العبادة، الإعلام وجماعات الرفاق لا تُعدّ مصدراً من مصادر القِيَم المكتسبة لدى الطلبة. ولا يُعدّ المنهاج الرسمي (المقررات الدراسية) مصدراً من مصادر قيم الطلبة، وقد ظهرت قيمة ضعيفة جداً مع قيم الطلبة المكتسبة من مصادر المنهاج الخفي.

وفي دراسة أبو شاور (٢٠٠٧) بعنوان الصراع القِيَمي وعلاقته بالتكيُّف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كليات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية الرسمية، هدفت الدراسة إلى التعرف على الصراع القِيَمي وعلاقته بالتكيُّف الدراسي لدى طلبة كليات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية الرسمية، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية، وقد شكلت الدراسة ما نسبته (٥%) تقريباً من مجتمع الدراسة، طورت الباحثة استبانة كأداة للدراسة تكونت من جزأين: هدف الجزء الأول قياس درجة الصراع القِيَمي، وهدف الجزء الثاني قياس درجة التكيُّف الدراسي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- يعاني طلبة كليات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية الرسمية من الصراع القِيَمي بدرجة تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة.
- توجد علاقة بين الصراع القِيَمي والتكيُّف الدراسي لدى طلبة كليات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية الرسمية.
- العلاقة بين الصراع القِيَمي والتكيُّف الدراسي لدى طلبة كليات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية الرسمية علاقة سلبية، أي كلما زادت درجة الصراع القِيَمي انخفضت درجة التكيُّف الدراسي لدى الطلبة. وأوصت الباحثة بتعديل الخطط لما للجامعة من دوْر فاعل في تنمية الهُويّة الوطنية للطالب، والعمل على تزويده بالقدرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من مواجهة التغيرات والتحديات، والتفاعل معها بما تقتضيه معطيات العصر، وبما يتوافق مع قيمه ومبادئه التي نشأ عليها.

وفي دراسة زبياتس وكباردس Zopiatis & Kaprdis (2008) بعنوان السلوك الأخلاقي والقِيَمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قبرص. وهدفت الدراسة إلى تقصي الجوانب الأخلاقيّة والقِيَمية لطلبة المرحلة الثانوية في قبرص، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب وطالبة، وتناولت أربعة عوامل هي: مخالفة تعليمات المدرسة، الأنانية، الغش وأخلاقيات الحاسوب. وربطت الدراسة هذه العوامل بمتغيرات أخرى هي: الجنس والدين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المدارس الخاصة لديهم أنانية مرتفعة والتزام مرتفع بأخلاقيات الحاسوب. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) فيما يتعلق بالأنانية وأخلاقيات الحاسوب. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) فيما يتعلق بمتغير الغش بين طلبة المدارس الخاصة والحكومية.

أمّا دراسة أمبروس وكروس Ambrose & Cross (2009) بعنوان تقييم القِيَم والتي أجريت في جامعة فلوريدا الحكومية، وتناولت الارتباط بين تعليم القِيَم ونجاح الطلبة المعرَّضين لخطر الرسوب في المدرسة والفشل في الحياة وأثر ذلك في تحسين التحصيل الدراسي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب في المرحلة الأساسية والثانوية، وبينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً هاماً بين تعليم القِيَم ونجاح الطلبة المعرضين لخطر الرسوب كما بينت النتائج أن تعليم القِيَم يساعد في تحسين التحصيل لدى الطلبة.

دراسة سعادات (٢٠٠٩) بعنوان القِيَم الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة، وهدفت إلى التعرُّف على القِيَم الاجتماعيّة لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة، بأقسامها الثلاث (علمي علوم، علمي رياضة، أدبي) الذين يسكنون مناطق ريفية أو حضرية أو نائية بغرض الوصول إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساعد على تدعيم وتنمية القِيَم الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. تكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاثمائة (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الصفين الثاني والثالث الثانوي العام، بأقسامها الثلاث (العلمي علوم، العلمي رياضة، الأدبي) الذين يسكنون مناطق ريفية أو حضرية أو نائية، وممن تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٧) سنة، وهذه المدارس اختيرت من محافظات المنوفية، القاهرة، جنوب سيناء. قام الباحث في الدراسة الحالية بإعداد وتصميم مقياس القِيَم الاجتماعيّة بهدف التعرُّف إلى القِيَم الاجتماعيّة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

١. توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القِيَم الاجتماعيّة السائدة بين طلبة المرحلة الثانوية العامة وذلك لصالح طالبات المرحلة الثانوية العامة
٢. توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القِيَم الاجتماعيّة السائدة بين طلبة الصف الثاني والثالث الثانوي العام وذلك لصالح طلبة الصف الثالث الثانوي العام.
٣. توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القِيَم الاجتماعيّة السائدة بين طلبة المرحلة الثانوية العامة الذين يسكنون مناطق ريفية أو حضرية أو نائية وذلك لصالح طلبة المرحلة الثانوية العامة الذين يسكنون مناطق نائية.

٤. توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القِيَم الاجتماعيّة السائدة بين طلبة المرحلة الثانوية العامة بأقسامها الثلاث (العلمي علوم، العلمي رياضة، الأدبي) وذلك لصالح طلبة القسم العلمي علوم.

في دراسة أورورك (O'Rourke (2010 والتي أجريت في العاصمة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: القِيَم الأساسية: الازدواجية الأمريكية نحو المساواة والتقاليد الأخلاقيّة. هدفت الدراسة إلى بحث القِيَم الأساسية والتي تشكل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأمريكية، وتمّ استخدام مقياس الدراسات المسحية في الانتخابات الوطنية (NEC)، كما تم تطبيق المقابلات على (٣١) فرداً اختيروا بطريقة غير عشوائية من العاصمة واشنطن، تم الطلب من أفراد العينة أن يجيبوا في البداية على مقياس (NEC) للقيم ومن ثم بلورة أفكارهم من خلال المقابلة والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمساواة والتقاليد الأخلاقيّة. ومن أهم نتائج الدراسة:

- إنّ القِيَم تمثل المرساة العامة للمعتقدات، وهناك جهل كبير لدى الطلبة حول العديد من القضايا السياسية.
- بينت الدراسة أن الحكومة تتلاعب بالمسميات القِيَمية لدى الأفراد لصنع قرارات سياسية مستقرة ومقبولة لدى فئة الشباب...ولهذا فهنالك انحراف وازدواجية بين مسميات القِيَم وجوهرها. وتتسبب هذه الازدواجية بوجود صراع قِيَمي لدى معظم المستجيبين.

وقد اعتبر الباحث هذه النتائج هامة للغاية لكونها توضح مدى تعقيد القِيَم لدى الأفراد، فقد يكون لدى الطلبة عدد من القِيَم الأساسية؛ إلا أن هذه الدراسة تثبت أن معتقداتهم معقدة وغير دقيقة ومتعارضة.

وأجرى فيذر (Feather (2010 دراسة بعنوان: النسق القِيَمي للذات من وجهة نظر الطلبة من السكان الأصليين في بابوا غينيا الجديدة، تكونت عينة الدراسة من ١١٢ طالباً، وهدفت الدراسة إلى معرفة النسق القِيَمي لدى الطلبة من السكان الأصليين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ النسق القِيَمي لدى الطلبة هو نسق قِيَمي ديني (وأرثوذكسي) واجتماعي. بالإضافة إلى أنه لا يوجد اختلاف في النسق القِيَمي للطلبة يعزى للجنس.

كما أجرت كيم (2010) Kim دراسة بعنوان الهوّه الثقافية والقيَم الثقافية الآسيوية: العلاقة بالآباء والصحة النفسية لدى الشباب الأمريكيين الكوريين. هدفت الدراسة إلى قياس الهوة الناتجة عن التشوه الثقافي وتأثيره على اليافعين الأمريكيين الكوريين وعلاقاتهم بآبائهم وبصحتهم النفسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طلاب وأب أمريكي من أصول كورية، واشتملت العينة على طلبة من المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية. تم تطبيق مقياس سلم تقدير التبادل الثقافي متعدد الأبعاد لدى الأمريكيين الآسيويين (Asian American Multidimensional Acculturation Scale AAMAS) وسلم تقدير القيَم الآسيوية المعدل (Asian Values Scale Revised AVS-R) وسلم تقدير الصراعات العائلية الأمريكية الآسيوية (Asian American Family Conflict Scale). بالإضافة لسلم تقدير دينولد للاكتئاب لدى اليافعين– النسخة الثانية (Reynolds Adolescent Depression Scale Second Edition).

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا روابط واضحة بين الصراعات الأسرية والهوة الثقافية (Acculturation). وبالمقابل فإنّ الهوة الثقافية هي مؤشر هام يصب في مصلحة الاكتئاب والمزاج المنزعج.

أما نتائج طلبة المرحلة الثانوية فتشير إلى أن الهوة الثقافية هي عامل هام وأثر واضح في الصراعات الأسرية.

في دراسة ليتل (2011) Little بعنوان نمط القيَم لدى طلبة الصفوف السادس والثامن والحادي عشر في مقاطعة كنتاكي، تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصفوف السادس والثامن والحادي عشر في المدارس العامة في مقاطعة كنتاكي في الولايات المتحدة الأمريكية.

أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة العينة يعتقدون بالقيَم التقليدية أكثر من اعتقادهم بالقيَم الجديدة، وأن درجة اعتقاد الطالبات الإناث بالقيَم التقليدية أعلى منها عند الطلاب الذكور، وأنه كلما ارتفع الطلبة من صف إلى آخر حتى الصف الحادي عشر قلّ اعتقادهم بالقيَم التقليدية.

دراسة ويلي (2011) Wiley بعنوان نمط القيَم لدى طلبة أربع كليات في ولاية ميسوري، والتي أجريت في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية، وتدوّر حول أنماط قيم طلبة أربع كليات

في الجامعة المذكورة، وهي كلية دينية، كلية حكومية، كلية خاصة، كلية الولاية وكلية تعاونية. تألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من كل كلية، وتم تطبيق مقياس ألبورت وفرنون وليندزي للقيم. تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- درجة اعتقاد طلبة الكلية الخاصة بالقِيَم السياسية أعلى من درجة اعتقاد طلبة الكليات الأخرى بها. بينما كانت درجة اعتقاد نفس الكلية بالقِيَم الدينيّة أقل من درجة اعتقاد طلبة الكليات الأخرى بها.
- درجة اعتقاد طلبة الكلية الدينيّة بالقِيَم الدينيّة أعلى من درجة اعتقاد طلبة الكليات الأخرى بها. بينما كانت درجة اعتقاد طلبة نفس الكلية بفئات القِيَم الأخرى أقل من درجة اعتقاد طلبة الكليات الأخرى بها.
- كانت درجة اعتقاد الذكور بالقِيَم النظرية والاقتصادية والسياسية أعلى منها عند الإناث، بينما كانت درجة اعتقادهم بالقِيَم الاجتماعيّة والدينيّة والجمالية اقل منها عند الإناث.

وهدفت دراسة باجر، جرافت، وجنسون Badger, Craft & Jonson (2011)، إلى معرفة أثر اختلاف العمر والجنس على التوجُهات القِيَمية لدى أربع مجموعات عمرية من المراهقين، بحيث تجيب عن الأسئلة التالية: عند أي سن تبدأ التوجُهات القِيَمية تختلف حسب الجنس؟ وهل اختلاف الجنس بالنسبة للتوجُهات القِيَمية يبدو واضحاً في الأقاليم الجغرافية المختلفة في الولايات المتحدة؟. تكونت عيّنة الدراسة من (١٢٤٧) طالباً وطالبة موزعين على الصف السادس والثامن والعاشر والثاني عشر. تمّ اختيارهم من أربعة أقاليم جغرافية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية هي (لويزيانا، نيويورك، ايداهو، وكاليفورنيا).

كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة أعدت لهذه الدراسة اشتملت على (١٤) فقرة؛ اشتملت الفقرة على زوجين من المصطلحات المرادفة لاختيار واحد من أربعة خيارات تبين درجة موافقة هذه الخيارات لتوجُهاته القِيَمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اختلاف التوجُهات القِيَمية حسب الجنس جاءت مؤيدة لنظريات جيلجان ونورينج وآخرين. وتمّ التوصل إلى أن هناك نسبة كبيرة من الإناث اتصفت توجُهاتهن القِيَمية بما يلي:

- إظهار اللطف والتسامح مع الآخرين، والمقدرة على المقارنة.
- إعطاء أولوية عالية للطفولة.

- التركيز على المشاعر.
- الرغبة في معرفة داخلية الناس.
- الاستمتاع مع الناس، ومجاملة الآخرين، والرغبة في مساعدة الاخرين.

وقد جاءت النتائج مؤيده لنظرية حدة الجنس (النوع) المقدمة من هيل ولسيتش (Hill & Listich, 1983)، حيث أشارت إلى أن المراهقين الذكور أكثر تشدداً في تطوير محددات النوع في توجُّهاتهم القِيَمية كلما زاد عمرهم.

دراسة رتشمان وهيوستن Ryeckman & Houston (2011) وهدفت إلى التعرف على أولويات القِيَم لدى الطلبة الذكور والإناث في المجتمعين الأمريكي والبريطاني. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طلاب وطالبات من الجامعات الأمريكية والبريطانية. وكانت أداة الدراسة عبارة عن مجموعة من القِيَم الفردية والجماعية الأساسية التي اشتملت عليها دراسة شوارتز ١٩٩٢-١٩٩٤، وتمت الاستجابة عنها من قبل عينة الدراسة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من الطلبة الأمريكيين والبريطانيين أكثر ميولاً للفردية منهم للقيم الاجتماعيّة، غير أن الأمريكيين كانوا أكثر ميلاً للفردية من البريطانيين.

ومن خلال الأدب النظري والدراسات السابقة يلاحظ أنه بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القِيَم بدأ يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينيات من القرن الحالي، وتركز الاهتمام في ثلاثة جوانب أساسية:

- الاهتمام بدراسة الفروق الفردية في القِيَم، وذلك في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات كالجنس والسمات الشخصية والديانة والاهتمام الأكاديمي والمهني والتوافق النفسي.
- دراسة القِيَم في علاقتها بالقدرات المعرفيّة للفرد باعتبار أنّ القِيَم عملية تتأثر بإدراك الفرد فهي في أساسها عملية انتقاء، فاختيار الفرد لموضوع معين وإعطاؤه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر عبارة عن عملية إدراكية انتقائية أو اختيارية.
- مجال اكتساب القِيَم وارتقائها عبر العمر، والعوامل المرتبطة بذلك باعتباره من المجالات المهمة، والتي تقدم طريقة لمعالم هذه القِيَم وأبعادها ومكوناتها وأشكال تغيرها عبر العمر.
- معظمها يتعامل مع مواقف عامة أكثر من التعامل مع مواقف محسوسة محددة.

- لم تتمكن الباحثة من الوقوف على دراسة واحدة اهتمت ببناء نسق قِيَمي لدى الطلبة، وربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب منها:
  - عدم وجود تصور واضح أو آلية محددة لبناء النسق القِيَمي.
  - انشغال الباحثين بعدد من القضايا بين ما هو غائي وما هو وسيلي للفرد.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تنوعت بتنوع الهدف والعينة والأداء، وإن تشابهت في الموضوع العام وهو القِيَم، مما ساعد الباحثة في التوصل إلى مشكلة البحث، فقد اهتمت الدراسات السابقة بالنسق أو البناء القِيَمي لدى طلبة الجامعات والشباب والطلبة أو صراع القِيَم لديهم، غير أنه لم تتمكن الباحثة من التوصل إلى دراسة واحدة تبحث في عملية بناء نسق قِيَمي لدى الأفراد أو الطلبة. فاتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعراض مفهوم القِيَم وأهميتها لدى الطلبة. وتميزت عنها بتطوير إستراتيجية إدارية تربوية لبناء نسق قِيَمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة المسحية التطويرية إلى تطوير إستراتيجية إدارية تربوية لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وقد تضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وخصائصها، وعرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة للتوصل إلى هذه الإستراتيجية من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة بالإستراتيجية

وقد تمّ ذلك باستعراض المصادر والمراجع والإفادة من تقنية الانترنت، واختيار ما يلائم من الأدب التربوي الذي تضمن مفاهيم القيم وتصنيفاتها، والنسق القِيَمي، ودوْر المدرسة في بناء النسق القِيَمي لدى الطلبة، وأخيراً تم التطرق إلى الإستراتيجية كنمط إداري مناسب لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المرحلة الثانية: استنباط المتغيرات

تم استنباط المتغيرات الأساسية اللازمة لبناء الإستراتيجية وتعريفها وتوضيح علاقتها مع بعضها البعض، من خلال تحليل الأدب المتضمن لمفاهيم القيم وتصنيفاتها والنسق القِيَمي ودوْر المدرسة في بناء النسق القِيَمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات المتعلقة بإدراك واقع النسق القِيَمي من مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر والثاني عشر) في جميع مدارس المملكة الحكومية والخاصة وعددهم (٢٢٢٦٠٥) طالباً وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١). والجدول (١) يبين توزع مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة.

جدول ١. توزع مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة

الجنس / نوع المدرسة	مدارس خاصة	مدارس حكومية	المجموع
ذكور	١٥٢٣٩	٩٥٩٦٧	١١١٢٠٦
إناث	١٠٧٠١	١٠٠٦٩٨	١١١٣٩٩
المجموع	٢٥٩٤٠	١٩٦٦٦٥	٢٢٢٦٠٥

عيّنة الدراسة:

بلغ مجموع أفراد عيّنة الدراسة (١٥٢٠) طالباً وطالبة، حيث تمّ اختيار عدد أفراد عيّنة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من كل فئة من الطلبة حسب متغيريْ جنس الطالب ونوع المدرسة. والجدول (٢) يبين أعداد أفراد عيّنة الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة.

جدول ٢. أعداد أفراد عيّنة الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة

الجنس / نوع المدرسة	مدارس خاصة	مدارس حكومية	المجموع
ذكور	٣٧٧	٣٨٤	٧٦١
إناث	٣٧٥	٣٨٤	٧٥٩
المجموع	٧٥٢	٧٦٨	١٥٢٠

وقد تمّ توزيع الاستبانات على جميع أفراد العيّنة وتمّ استرداد (١٤٨٠) واستبعاد (٥٢) استبانة لعدم صلاحيتها أو عدم اكتمال الإجابة عنها، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للاستخدام (١٤٢٨) استبانة أي ما نسبته ٩٤% من العيّنة.

أداة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح إستراتيجية إدارية تربوية لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها تمّ استخدام مقياس دراسة القيم لألبورت وفيرنون ولندزي (المعرّب) (ملحق رقم ١) (Allport, Vernon, & Lindzy,1960).

وفيما يلي وصف لهذا المقياس:

- **مقياس دراسة القيم: Study of Values Scale**

استخدمت الباحثة الصورة المعرّبة لمقياس القيم لمؤلفيه ألبرت وفيرنون ولنديزي (Allport, Vernon, Lindzy) والذي قامت بترجمته أمينة بنت عبد العزيز الزدجالي (١٩٩٩). ويهدف المقياس إلى قياس مدى غلبة إحدى القيم على القيم الأخرى لدى الفرد (كاظم،٢٠٠٠). ويمتاز بسهولة تصحيحه، وإمكانية رسم التخطيط السيكولوجي للقيم التي يتضمنها، والتعرف إلى نسق القيم لدى الفرد، وعلاقة بعضها ببعض، والترتيب التنازلي لها (فخرو والروبي، ١٩٩٥).

ويقيس هذا المقياس ست قيم هي كما أوردتها الزدجالي (١٩٩٩):

١. **القيم المعرفيّة**: ويكون اهتمام الشخص بها منصباً على البحث عن الحقيقة، وتوصف اهتماماته بأنها تجريبية وعقلانية؛ وهدفه الحصول على المعرفة وتنظيمها. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ١(أ)، ٣(أ)، ٦(أ)، ١٠(ب)، ١٢(ب)، ١٥(ب)، ١٨(أ)، ٢١(ب)، ٢٥(ب)، ٢٨(أ). والفقرات من الجزء الثاني: ٢(أ)، ٣(ج)، ٤(أ)، ٥(ج)، ٧(أ)، ٩(أ)، ١٠(أ)، ١١(ب)، ١٣(د)، ١٥(ج).

٢. **القيم الاقتصاديّة:** يهتم الشخص الذي يتصف بهذه القيم بالأشياء المفيدة وبإرضاء حاجاته الجسمية وبالإنتاج وتسويق البضائع وتكوين الثروة. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ١(ب)، ٤(أ)، ٧(أ)، ١٤(أ)، ١٥(أ)، ٢٠(أ)، ٢٣(ب)، ٢٤(ب)، ٢٦(أ)، ٢٩(أ). والفقرات من الجزء الثاني: ١(ب)، ٥(أ)، ٧(ب)، ٨(د)، ٩(ب)، ١٠(د)، ١١(أ)، ١٣(ج)، ١٤(أ)، ١٥(د).

٣. **القيم الجماليّة:** يهتم الشخص الذي يتصف بها بالشكل والتناسق، ويحكم على الأفراد من وجهة نظر جمالية. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ٢(أ)، ٥(أ)، ٨(أ)، ١٠(أ)، ١٣(ب)، ١٦(ب)، ١٨(ب)، ٢٢(ب)، ٢٧(ب)، ٢٩(ب). والفقرات من الجزء الثاني: ٢(ج)، ٣(أ)، ٤(ج)، ٦(ب)، ٨(أ)، ٩(ج)، ١٠(ب)، ١٢(ب)، ١٤(د)، ١٥(أ).

٤. **القيم الاجتماعيّة**: يتصف الشخص فيها بحب التعامل مع الناس وخدمتهم وهو بعيد عن الأنانية ويتصف باللطف وبأن القيمة الأولى لديه هي الحب. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ٣(ب)، ٥(ب)، ٧(ب)، ٩(ب)، ١٤(ب)، ١٧(أ)، ٢٠(ب)، ٢٣(أ)، ٢٧(أ)، ٣٠(ب). والفقرات من الجزء الثاني: ١(أ)، ٢(ج)، ٣(ب)، ٥(د)، ٦(ج)، ٩(د)، ١٠(ج)، ١٢(د)، ١٣(أ)، ١٤(ب).

٥. **القيم السياسيّة:** يهتم الشخص الذي يتصف بها بالسلطة وبالنزوع إلى ممارسة الأدوار القيادية في المجالات المختلفة. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ٤(ب)، ٨(ب)، ١١(ب)، ١٢(أ)، ١٦(أ)، ١٩(أ)، ٢١(أ)، ٢٢(أ)، ٢٥(أ)، ٢٦(ب). والفقرات من الجزء الثاني: ١(د)، ٣(د)، ٤(د)، ٦(د)، ٧(د)، ٨(ج)، ١١(ج)، ١٢(ج)، ١٣(ب)، ١٥(ب).

٦. **القيم الدينيّة:** يميل الشخص الذي يتصف بها إلى التوحيد فهو يسعى إلى إدراك الكون كوحدة واحدة. وتقيسها الفقرات ذات الأرقام من الجزء الأول: ٢(ب)، ٦(ب)، ٩(أ)، ١١(أ)، ١٣(أ)، ١٧(ب)، ١٩(ب)، ٢٤(أ)، ٢٨(ب)، ٣٠(أ). والفقرات من الجزء الثاني: ١(ج)، ٢(د)، ٤(ب)، ٥(ب)، ٦(أ)، ٧(ج)، ٨(ب)، ١١(د)، ١٢(أ)، ١٤(ج).

ويُستخدم هذا المقياس في مجالات عدة وخاصة في مجال التطبيقات الصفية لمعرفة الحالة النفسية والشخصية وثقافة الطالب، وكذلك في البحوث والدراسات التي تتناول القيم كما في الدراسة الحالية.

ويتألف المقياس من جزأين، الجزء الأول يحتوي على (٣٠) فقرة ولكل فقرة بديلان (أ، ب) وتعطى للفقرة الواحدة في هذا الجزء ثلاث درجات توزع على البديلين بحيث يكون مجموع القيم يساوي (٣) درجات. وفي حالة عدم الإجابة عن أيٍّ من الفقرات يتم وضع علامة (١,٥) على كلا البديلين (أ، ب). وتوزع إجابات الفقرات الثلاثين التي يبلغ عددها (٦٠) إجابة (٣٠ فقرة x بديلين) على القيم الست التي يقيسها المقياس، وتبلغ الدرجة القصوى المحتملة لكل قيمة من القيم الست من هذا

الجزء (٣٠) درجة. أما الجزء الثاني من المقياس فيحتوي على (١٥) فقرة ولكل منها أربعة أبدال (أ، ب، ج، د)، ويطلب من المفحوص في كل فقرة ترتيب هذه الأبدال بحيث يعطى الأول (٤) درجات، والرابع درجة واحدة، وبذلك فإنّ لكل فقرة (١٠) درجات، وتبلغ الدرجة القصوى المحتملة لكل قيمة من القيم الست من هذا الجزء (٤٠) درجة. وفي حالة عدم الإجابة عن أيٍّ من الفقرات يتم وضع علامة (٢,٥) لجميع الأبدال (أ، ب، ج، د). ويكون بذلك مجموع أبدال الاختبار (١٢٠) بديلاً. وتتوزع الأبدال (الأسئلة) على القيم الست بشكل متساو، وبواقع (٢٠) بديلاً لكل قيمة وتبلغ الدرجة القصوى المحتملة لكل قيمة من القيم الست (٧٠) درجة والقيمة الدنيا لكل قيمة من القيم الست (١٠) درجات.

وقدْ تمّ تقسيم واقع كل قيمة من القيم الست إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض؛ وحدد طول الفئة بالمعادلة الآتية:

القيمة العليا- الدنيا/ عدد المستويات = (٧٠-١٠)/٣= ٦٠/٣=٢٠

وبذلك يكون المستوى المنخفض من (١٠-٣٠)، والمستوى المتوسط من (أكثر من ٣٠ إلى ٥٠)، والمستوى المرتفع من (أكثر من ٥٠ إلى ٧٠).

تطبيق المقياس:

صُمّم هذا الاختبار في صورته الأصلية لقياس قيم الشباب والراشدين بصورة فردية ذاتية دون التقيد بوقت محدد، وقد يستغرق التطبيق (٢٠) دقيقة، كما أنه يطبّق جماعياً ولا تعطى تعليمات عن هدفه إلى المفحوص قبل التطبيق، كما أنه لا يستحب حذف بعض الفقرات مع أنه يجوز ذلك. ويصحح المقياس بشكل مباشر؛ إذ أنه إلى جانب كلّ بديل من أبدال الاستجابة في الجزأين اللذين يكوّنان المقياس، إشارة إلى القيمة التي يمثلها وما على المصحح إلا جمع الدرجات المتحققة لكل قيمة ليخرج بالدرجة الكلية عليها. وتفسر درجات المفحوص بناءً على الدرجات التي يحصل عليها المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك تلك القيمة أو احتلالها مرتبة أعلى في هرم القيم لديه.

صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية (الأجنبية):

تمّ التحقق من صدق المقياس بدلالة صدق البناء باستخدام محك الفروق بين المجموعات المتباينة، وأشارت النتائج إلى مقدرة المقياس على التنبؤ بالاختلافات بين المجموعات، كما أشارت إلى الارتباطات بين مقاييس القيم الست ضعيفة أو سالبة، وهذا يشير إلى أن المقياس يقيس ستة مقاييس منفصلة عن بعضها، وقد أيد ذلك عدد من دراسات التحليل العاملي فأشارت إلى وجود ارتباطات متوسطة وعالية بينه وبين هذه المقاييس (البطش والصمادي، ١٩٩٤).

كما تمّ تحقق البطش والصمادي (١٩٩٤) من دلالات ثبات المقياس بالطريقة النصفية مصححة بمعادلة سبيرمان-براون فتراوحت بين (٠,٨٤ و٠,٩٥) في عيّنة تكوّنت من (١٠٠) مفحوص، وبطريقة إعادة الاختبار فتراوحت بين (٠,٧٧ و٠,٩٢) عندما كانت الفترة الفاصلة بين جزأي التطبيق شهراً لعيّنة مكوّنة من (٣٤) مفحوصاً، وتراوحت للطريقة نفسها عندما كانت الفترة الزمنية الفاصلة بين مرتي التطبيق شهرين لعيّنة مكوّنة من ٥٣ مفحوصاً بين (٠,٨٤و ٠,٩٣).

الصورة المعرّبة من المقياس:

في عام ١٩٥٩ قام عطية محمود هنا بوضع الاختبار بصورته المعرّبة، وتم تطبيقه على طلبة الجامعة في مصر، وعدّل في صياغة بعض الفقرات بما يجعلها أكثر وضوحاً للمستجيب العربي، وأكثر ملاءمة للثقافة التي يعيش في جوها. وتمّ استخراج دلالات صدق المحتوى للمقياس. ومن جانب آخر تحقق عوض (١٩٨٥) من الصدق العاملي فوجد أن الاختبار صادق للبيئة العربية. كما تمّ استخراج دلالات الثبات بطريقة الإعادة على عيّنة مكوّنة من (٣٠) فرداً، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٧).

وقد استخدم المقياس في عدد من الدراسات في البيئة العربية منها دراسة كاظم (١٩٦٢)؛ هنا (١٩٦٥)؛ كاظم (١٩٧١)؛ عبد السلام (١٩٧٦)؛ مهنا (١٩٨٢)؛ حسين (١٩٨٥)؛ العايد (١٩٨٩)؛ عبد الغفار (١٩٩٤)؛ موسى (١٩٩٤)؛ فخرو والروبي (١٩٩٥)؛ دمنهوري (١٩٩٦)؛ الزدجالي (١٩٩٩)؛ كاظم (٢٠٠٠)؛ الصمادي (٢٠٠١)؛ كاظم (٢٠٠٢). وأشارت هذه الدراسات إلى تمتع الاختبار بالصدق والثبات في البيئة العربية.

ولاستخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية، فقد اعتمدت الباحثة على الصورة المعرّبة إلا أنه تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة على عيّنة تكوّنت من (٧٤) طالباً وطالبة، إذ أعُيد تطبيق المقياس على عيّنة الثبات بعد أسبوعين، وباستخدام معامل بيرسون، ولفئات القيم الست، وكانت قيمة الثبات (٠,٩٠) وتُعدّ هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة. والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لفئات القيم المختلفة.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات لفئات القيم المختلفة

فئة القيم	معامل الثبات
القيم المعرفيّة	٠,٩٣
القيم الاقتصاديّة	٠,٩٤
القيم الجماليّة	٠,٩١
القيم الاجتماعيّة	٠,٩١
القيم السياسيّة	٠,٩٠
القيم الدينيّة	٠,٩٣

الإجراءات:

بعد اعتماد الأداة التي استخدمت في الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، قامت الباحثة بما يلي:

- مخاطبة وزارة التربية والتعليم لأخذ الموافقة على توزيع الأداة على أفراد عيّنة الدراسة.
- قامت الباحثة بزيارات ميدانية لتوزيع الاستبانة على أفراد العيّنة، وإعطاء التوجيهات والإرشادات الواجب إتباعها أثناء إجاباتهم عن فقرات الاستبانة.
- تمّ استرجاع (١٤٨٠) نسخة، استبعد (٥٢) نسخة لأخطاء واضحة في تعبئة المقياس، بحيث تمّ الإبقاء على (١٤٢٨) نسخة مَثّلت عيّنة الدراسة. ثم بعد ذلك تم تفريغ وإدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية عليها.
- تمّ استخراج النتائج ليصار إلى الاستفادة منها في اقتراح إستراتيجية لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات عن طريق توزيع أداة الدراسة، تمت عملية التحليل الإحصائي لجميع أسئلة الدراسة المتعلقة بهذا الجانب على النحو التالي:

- السؤال الأول: استخدمت فيه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- السؤال الثاني: استخدم فيه تحليل التباين الثنائي (2-Way MANOVA) .
- السؤال الثالث: تمت الاستفادة من استجابات الطلبة عيّنة الدراسة، وأراء المحكّمين للإستراتيجية المقترحة والتي تهدف لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

المرحلة الرابعة:

بناء على نتائج الدراسة تم تطوير الإستراتيجية على النحو التالي:

- بناء الإستراتيجية اعتماداً على الأدب ذي العلاقة، والمتضمن المراجع والمصادر والمقالات والدراسات المُحَكّمة.
- استخراج الاختلاف بين الواقع والمأمول للنسق القِيَمي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، استرشاداً بنتائج الدراسة المسحية.
- الخلفية الأدبية للإستراتيجية.
- الشكل العام للإستراتيجية والمراحل التي تمر بها.
- تصديق الإستراتيجية.

المرحلة الخامسة:

تقديم الإستراتيجية بشكلها النهائي للواقع العملي.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة الحالية، ووفقاً لمراحل الدراسة وأسئلتها بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتحليل البيانات إحصائياً على النحو التالي:

المرحلة الأولى:

تمّ جمع الأدب النظري لجميع المواضيع المتعلقة بتطوير الإستراتيجية الإدارية التربوية لبناء نسق قيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وذلك باستعراض المصادر والمراجع والدوريات ذات العلاقة.

المرحلة الثانية:

تمّ استنباط المتغيرات الأساسية اللازمة لتكوين الإستراتيجية، من خلال تحليل أدب الدراسة، واختيار المحاور الرئيسة الملائمة لقياس واقع النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

المرحلة الثالثة:

تمّ استخدام مقياس دراسة القيم لألبورت وفيرنون ولنديزي (المعرّب) (ملحق رقم١) (Allport, Vernon & Lindzy, 1960). وأخيراً تم توزيعها على عينة الدراسة، ومن خلال النتائج تم التحقُق من ثباتها، وإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، وفي هذه المرحلة تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

- **"ما واقع النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل صنف من أصناف القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتم ترتيبها حسب موسطاتها الحسابية تنازلياً. وقد حصلت القيم الدينية على أعلى درجة بمتوسط حسابي مقداره (٤٨,١٧) وانحراف معياري بلغ (٦,٥٣٨)، ثم تلاه القيم الاقتصاديّة بمتوسط حسابي (٤٢,٢٨) وانحراف معياري (٥,٩٣٠)، وجاءت القيم الاجتماعيّة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣٨,٣٣) وانحراف معياري (٥,٨٠٧)، وتلاها في المرتبة الرابعة القيم المعرفيّة بمتوسط حسابي (٣٤,٧٤) وانحراف معياري (٦,٤٣٥)،

واحتلت القيم الجماليّة المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣٢,٠٧) وانحراف معياري (٧,٦٦٨)، وجاءت القيم السياسيّة بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢٧,٦٤) وانحراف معياري (٥,٩٨١). أما المدى الفعلي للدرجات، فقد تراوح بين ١٧(القيمة السياسيّة) و٥٦ (للقيمتين الدينية والاجتماعيّة)، علماً بأن المدى النظري للقيم الست يتراوح بين (١٠-٧٠) والوسط النظري (٤٠). وهذا يعني أن أفراد العينة حصلوا على درجات أعلى من الحد الأدنى النظري فيما يتعلق بالقيم الدينية والاجتماعيّة؛ وأقل من الحد الأدنى النظري لباقي القيم. ولكنها في الوقت نفسه أدنى من الحد الأعلى النظري لجميع القيم. فضلاً عن حصول كل من القيم الاجتماعيّة والمعرفيّة والجمالية والسياسية على متوسط أدنى من المتوسط النظري. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول ٤. ترتيب القيم تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

أصناف القيم	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الدرجات	مستوى القيمة
القيم الدينيّة	١	٤٨,١٧	٦,٥٣٨	٢٤-٥٦	متوسط
القيم الاقتصاديّة	٢	٤٢,٢٨	٥,٩٣٠	٢١-٣٨	متوسط
القيم الاجتماعيّة	٣	٣٨,٣٣	٥,٨٠٧	٢٦-٥٦	متوسط
القيم المعرفيّة	٤	٣٤,٧٤	٦,٤٣٥	٢١-٣٧	متوسط
القيم الجماليّة	٥	٣٢,٠٧	٧,٦٦٨	١٨-٣٥	متوسط
قيم السياسيّة	٦	٢٧,٦٤	٥,٩٨١	١٧-٣٣	منخفض

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

- **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)؟".**

لمعرفة إذا كان هناك فروق في إجابات الطلبة أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-Way MANOVA) للكشف عن أثرها في واقع النسق القيمَي لدى الطلبة أفراد العينة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) على واقع النسق القيمَي لدى الطلبة أفراد العينة، فقد بلغت مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). كما أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، فقد بلغت مستوى الدلالة (٠,٢٤٩)

وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وأشارت النتائج إلى أن هناك دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرَيْ الجنس ونوع المدرسة على واقع النسق القيمَي لدى الطلبة أفراد العينة، فقد بلغت مستوى الدلالة (٠,٠٠٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول ٥. تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق بين واقع النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب نوع المدرسة والجنس والتفاعل بينهما

المجال	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	١٦,٨٥١	٠,٠٠٠
نوع المدرسة	١,٣١٥	٠,٢٤٩
الجنس × نوع المدرسة	٣,٠٥٨	٠,٠٦

ولمعرفة أثر كل من متغيرَيْ الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على كل قيمة من القيم المختلفة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA)، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بالنسبة للقيم الدينية، فقد بلغت مستوى الدلالة (٠,٦٠٦) وهو غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). أما بالنسبة لمتغير نوع المدرسة، فبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير على القيم الدينية، فبلغت مستوى الدلالة (٠,٤١٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرَيْ الجنس ونوع المدرسة على القيم الدينية، فقد بلغت مستوى الدلالة (٠,٤١٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

أما بالنسبة للقيم الاقتصاديّة، فقد بينت النتائج أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على القيم الاقتصاديّة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الذكور، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة إحصائياً. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة على القيم الاقتصاديّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٩٥٩) وهي غير دالة إحصائياً. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيرَيْ الجنس ونوع المدرسة على القيم الاقتصاديّة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٤٢٤) وهي غير دالة إحصائياً.

كما وبينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس على القيم الاجتماعيّة لصالح الإناث، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وهي دالة إحصائياً. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المدرسة على القيم الاجتماعيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٥٥٢) وهي غير دالة إحصائياً. وبينت كذلك أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير التفاعل بين نوع المدرسة والجنس على القيم الاجتماعيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,١١٨) وهي غير دالة إحصائياً.

أمّا ما يتعلق بالقيم المعرفيّة؛ فقد بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس على القيم المعرفيّة لصالح الذكور، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة إحصائياً. وبينت النتائج أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المدرسة على القيم المعرفيّة لصالح المدارس الخاصة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢٩) وهي دالة إحصائياً. وبيّنت كذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم المعرفيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وهي دالة إحصائياً.

وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس على القيم الجماليّة لصالح الإناث، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي دالة إحصائياً. وبينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المدرسة على القيم الجماليّة لصالح المدارس الخاصة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٣٥) وهي دالة إحصائياً. وبينت كذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم المعرفيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢١) وهي دالة إحصائياً.

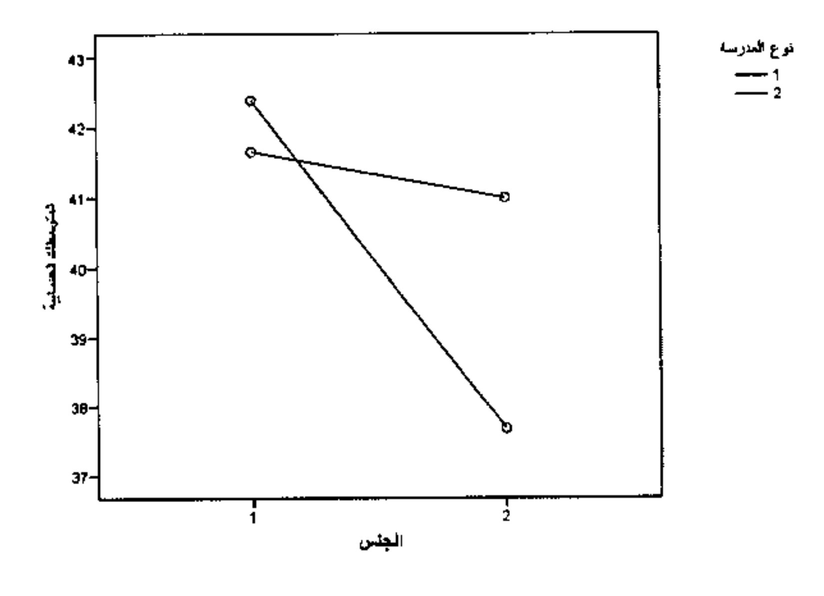
وأخيراً، بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس على القيم السياسيّة لصالح الذكور، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائياً. وبينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المدرسة على القيم السياسيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢٩) وهي دالة إحصائياً. وبينت أنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم المعرفيّة، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,١١٠) وهي دالة إحصائياً. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦. نتائج تحليل التباين (2-Way ANOVA) وأثر المتغيرات على أصناف القيم لدى طلبة المرحلة الثانوية

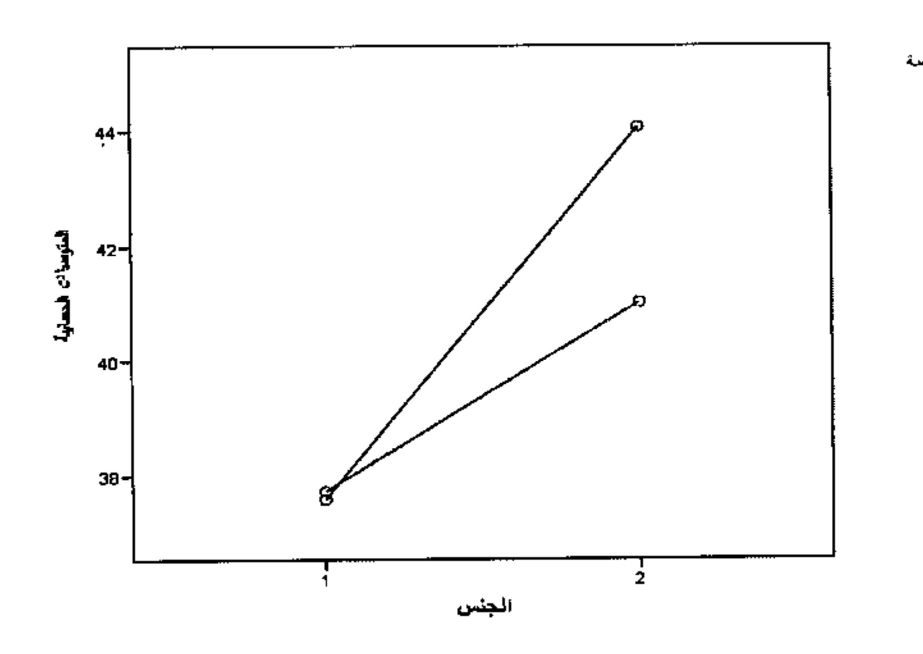
فئة القيم	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قيم دينية	الجنس	١١,٤٤٠	١	١١,٤٤٠	٠,٢٦٧	٠,٦٠٦
	نوع المدرسة	٢٨,٧٤٧	١	٢٨,٧٤٧	٠,٦٧١	٠,٤١٣
	الجنس × نوع المدرسة	٢٨,٤٧٨	١	٢٨,٤٧٨	٠,٦٦٤	٠,٤١٥
قيم اقتصادية	الجنس	٩٣٩,٩٧٢	١	٩٣٩,٩٧٢	٢٨,٤٦٨	٠,٠٠٠
	نوع المدرسة	٠,٠٨٥	١	٠,٠٨٥	٠,٠٠٣	٠,٩٥٩
	الجنس × نوع المدرسة	٢١,١٢٩	١	٢١,١٢٩	٠,٦٤٠	٠,٤٢٤
قيم اجتماعية	الجنس	٣٤٥,٧١٧	١	٣٤٥,٧١٧	١٠,٥٣٨	٠,٠٠١
	نوع المدرسة	١١,٦٠٢	١	١١,٦٠٢	٠,٣٥٤	٠,٥٥٢
	الجنس × نوع المدرسة	٨٠,٦٧٠	١	٨٠,٦٧٠	٢,٤٥٩	٠,١١٨
قيم معرفية	الجنس	٧٨٧,٠٦٧	١	٧٨٧,٠٦٧	٢٠,٦٦٤	٠,٠٠٠
	نوع المدرسة	١٨٣,٢٣٢	١	١٨٣,٢٣٢	٤,٨٠٦	٠,٠٢٩
	الجنس × نوع المدرسة	٤٤٨,١٢٧	١	٤٤٨,١٢٧	١١,٧٥٤	٠,٠٠١
قيم جمالية	الجنس	٢٥٨٣,١٨٢	١	٢٥٨٣,١٨٢	٤٩,٨٤٢	٠,٠٠٠
	نوع المدرسة	٢٣١,١٨١	١	٢٣١,١٨١	٤,٤٦١	٠,٠٣٥
	الجنس × نوع المدرسة	٢٧٥,٨٢٤	١	٢٧٥,٨٢٤	٥,٣٢٢	٠,٠٢١
قيم سياسية	الجنس	٣٥١,٦٤١	١	٣٥١,٦٤١	٩,٩٩٢	٠,٠٠٢
	نوع المدرسة	١٧,٨٦٧	١	١٧,٨٧٦	٠,٥٠٨	٠,٤٧٦
	الجنس × نوع المدرسة	٩٠,١٧٠	١	٩٠,١٧٠	٢,٥٦٢	٠,١١٠

ويوضح الشكل رقم (٩) أثر التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم المعرفيّة وهو دالّ إحصائياً، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١).



شكل ٩. أثر التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم المعرفيّة

كما يوضح الشكل رقم (١٠) أثر التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم الجماليّة عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) وهو دالٌ إحصائياً، فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢١).



شكل١٠. أثر التفاعل بين الجنس ونوع المدرسة على القيم الجماليّة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

- **"ما الإستراتيجية الإدارية التربوية المقترحة لبناء نسق قيمي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟".**

المرحلة الرابعة: بناء الإستراتيجية اعتمادا على الأدب النظري ذي العلاقة، واسترشاداً بنتائج الدراسة المسحية، ومن خلال الإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

تمّ في المرحلة الثالثة تعرُّف واقع النسق القيمَي لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، ومن كلا الجنسين. وذلك من خلال تطبيق مقياس دراسة القيم لألبورت وفيرنون ولندزي (المعرّب) للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة. أشارت إجابات السؤالين الأول والثاني إلى أن واقع النسق القيمَي لدى الطلبة غير النمط المثالي المؤمل الوصول إليه، وحصل الطلبة على درجات أعلى من الحد الأدنى النظري للقيم الدينية والاجتماعيّة، وأدنى من الحد الأدنى النظري لباقي القيم. وبينت النتائج أن القيم الدينية والاقتصاديّة كانت الأعلى لدى الطلبة، وحصلت باقي القيم على متوسطات أدنى من المتوسط النظري. وبما أن العصر الحالي يتطلب من الأفراد أن يكونوا على دراية بكل شيء حولهم، ليتوافقوا مع إيقاع التطور السريع، والمتغير باستمرار، كان لا بد من العمل على إيجاد وسيلة تعمل على رفع الدرجات الفعلية للطلبة لتصل إلى القيمة الأمثل (٧٠) لكل قيمة؛ وعليه تم اقتراح استراتيجية إدارية تربوية، وذلك عبر مجموعة من العمليات والمناشط التي تضمنتها هذه الإستراتيجية، والتي تهدف لبناء نسق قيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن .

تتكون الإستراتيجية كما أوردها Wheelen & Hunger (2010) من مراحل خمس هي:

أولاً: مرحلة التخطيط للتخطيط

ثانياً: مرحلة التحليل الاستراتيجي.

ثالثاً: مرحلة بلورة الإستراتيجية.

رابعاً: مرحلة التنفيذ الاستراتيجي.

خامساً: مرحلة تقييم الإستراتيجية.

أولاً: مرحلة التخطيط للتخطيط

يعتبر التخطيط موجّهاً أساسياً لنجاح مراحل الإستراتيجية ويبدأ بإعداد فاعل للتخطيط، الأمر الذي يساعد في جعل الخطوات تسير بيسر وسهولة، ويُعْنَى التخطيط بإدراك القيم وأنساقها وتصنيفاتها من قبل المعنيين وصانعي القرار، كما يعمل على توليد الرغبة المؤسسية في التخطيط الاستراتيجي وتطوير الالتزام به من قبل الفئة القيادية وتتضمن هذه المرحلة خطوات عدة يمكن إبرازها على النحو التالي:

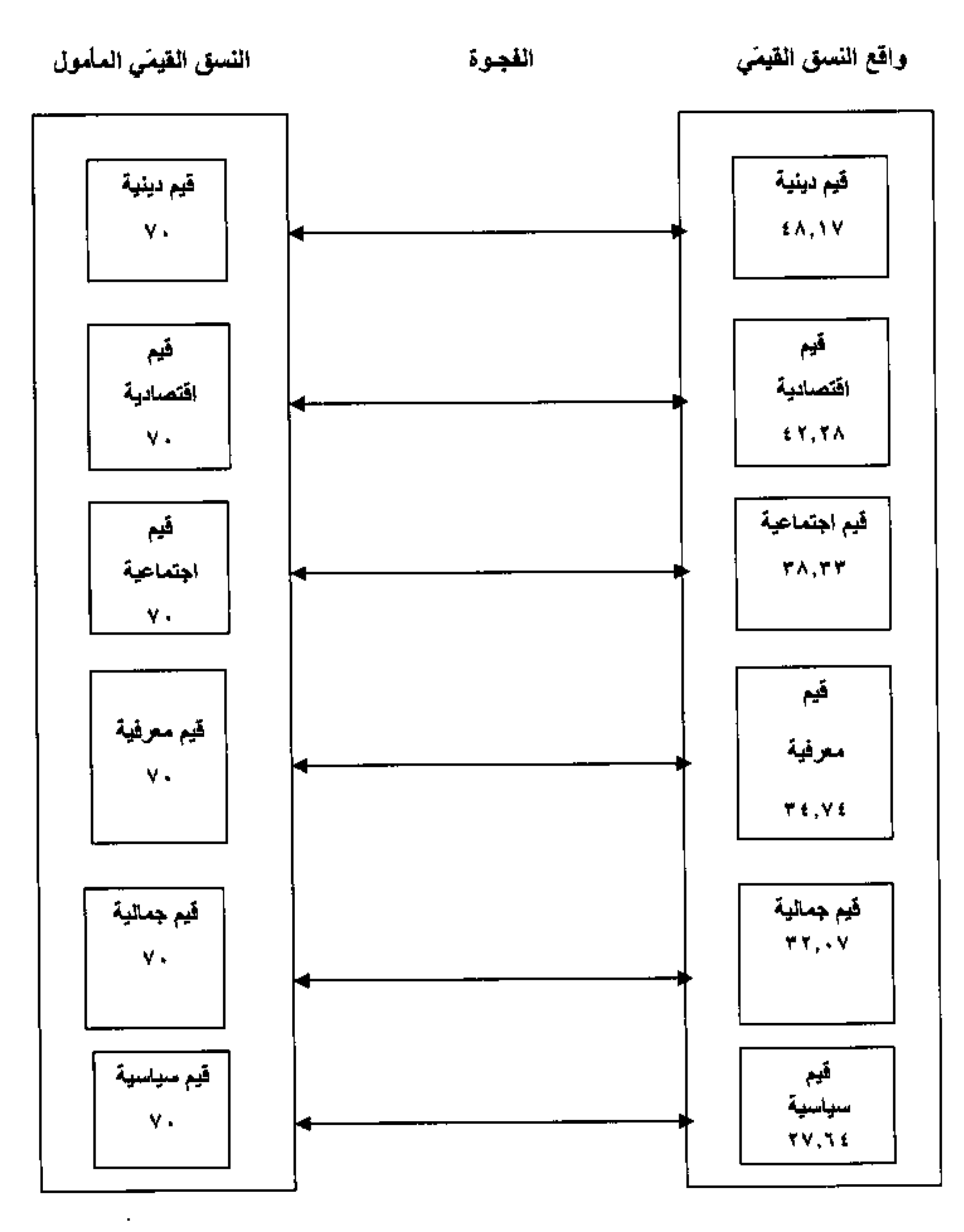
- **تحديد فريق التخطيط**: لا يستطيع أي قائد أن يدير العمل بمفرده مهما كانت مقدراته وإمكاناته، فهو بحاجة إلى فريق يعمل معه ويتم اختيارهم بدقة وعناية عبر إجراء المقابلات والاختبارات التي تكشف عن مقدراتهم واستعداداتهم الشخصية والوظيفية باعتبار أن كل منهم خبير وعلى دراية ووعي بمهام المؤسسة التربوية، ويقع على عاتق الفريق تطبيق الإستراتيجية المقترحة عند البدء بتفعيلها والعمل بها مع الأخذ بعين الاعتبار عند بناء فريق التخطيط عدداً من الأمور من أهمها: إدراك الانجازات المتوقعة وامتلاك أعضاء الفريق منظومة قيمّية وأخلاقية تتيح لهم تقبلهم من قبل الآخرين والتعاون معهم وبناء جسور من الثقة فيما بينهم وبين العاملين معهم وذلك من أجل تزويد الفريق بالبيانات والمعلومات اللازمة لعملية التخطيط هذا بالإضافة إلى أن التناغم بين أعضاء الفريق ودرجة الثقة بينهم يعمل على الارتقاء بمستوى التعاون وزيادة مستوى الإنجاز وزيادة الرضا الوظيفي للعاملين نتيجة إشراكهم في عملية التخطيط أيضاً.

- **اختيار قائد الفريق**: لابد أن يكون قائد الفريق على درجة عالية من الدقة والشفافية بحيث يتم الاختيار بطريقة موضوعية وعقلانية وبناء على مقدرات الفرد ومهاراته، ومن أبرزها مقدرته على صناعة القرارات واتخاذها واحترام الرأي الآخر والخبرة الوظيفية، واحترام الآخرين والإحساس بهم وبمشاعرهم، ويجب أن يكون قائد الفريق صاحب رسالة ويمتلك رؤية، وقادر على إدارة عملية التغيير، ولديه أهداف وغايات سامية وطموحة.

- **عقد الورَش والدورات التدريبية**: يجب التأكيد على الاهتمام بعقد الورَش والدورات التدريبية لأعضاء الفريق وتبصيرهم بالنسق القيمّي ومدى حاجة الطلبة إليه وأهميته لجميع الطلبة عموماً وطلبة المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وقد يكون ذلك من خلال مدربين مَهَرة وخبراء متخصصين في هذا المجال.

- **وجود قاعدة بيانات**: من مستلزمات عملية التخطيط وجود قاعدة بيانات تعتبر مرتكزاً أساسياً وعنصراً هاماً من عناصر التخطيط الناجح والفاعل وتستند على الخبرات المعاشة والمعارف التي تمّ إنتاجها مع ضرورة توفر معلومات كافية عن القوانين والأنظمة واللوائح والتعليمات المعمول بها في حقل المؤسسات التربوية والتي من شانها أن تساعد في صياغة خطط وبرامج المؤسسة التربوية؛ مع التركيز على فهم واستيعاب السياسة التربوية وفلسفة التربية والأهداف التربوية.
- **الفترة الزمنية والمكان ومصادر التمويل**: من الأهمية بمكان الأخذ بالاعتبار المدة الزمنية التي تستغرقها عملية التخطيط ومكان انعقاد الجلسات ودراسة كلفة التخطيط قبل البدء به والبحث عن مصادر التمويل المتاحة.

ويطلق على هذه المرحلة مقدمات التخطيط لأنها تتضمن أنشطة ما قبل التخطيط، إذ يتطلب القيام بعملية التخطيط الاستعداد التام وتهيئة كافة المعنيين ورفع درجة استعدادهم لما يترتب على العملية التخطيطية من إجراءات ونشاطات، وبما أن هدف الإستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة بناء نسق قيمَي، فقد تمّ مسح واقع النسق القيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وحصل الطلبة على درجات أعلى من الحد الأدنى النظري للقيم الدينية والاجتماعيّة، وأدنى من الحد الأدنى النظري لباقي القيم، وحصلت القيم الدينية على أعلى المتوسطات الحسابية، بينما حصلت القيم السياسيّة على أدناها. ممّا يشير إلى وجود فجوة بين الواقع والمأمول، لذا كان لا بد من وجود قناعة بأهمية عملية التخطيط من قبل الفريق، وأن يتولد لديهم الإحساس المشترك بضرورة تبني إستراتيجية مناسبة لبناء نسق قيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية. والشكل رقم (١١) يوضح الفجوة بين الواقع والمأمول بناؤه كنسق قيمَي.



شكل ١١. الفجوة بين الواقع والمأمول للنسق القيمّي

ثانياً: تحليل الأبعاد البيئية (البيئتين الداخلية والخارجية) SWOT

يهدف التحليل الاستراتيجي للأبعاد البيئية إلى تمكين المنظمة المؤسسة من فهم البيئة الداخلية والخارجية التي تعمل فيها، وتحديد سبل الاستجابة للمتغيرات والمستجدّات، واستغلالها للارتقاء بأدائها مما يمنحها فرصة لتحقيق أهدافها في البقاء والتطور والنمو. كما أن تحليل الأبعاد البيئية يعد تشخيصاً للمقدّرات الجوهرية التي تمتلكها المنظمة، ويوفر بيانات ومعلومات تساعد المنظمة على استشراف المستقبل، ويمكنها من صياغة رؤيتها ورسالتها، ومن ثم الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

تقسم البيئة إلى بيئة داخلية وبيئة خارجية، وترتبط مقدرة المؤسسة التربوية على بناء نسق قيمَي بالتفاعل المستمر بين هاتين البيئتين، إذ تمثل البيئة الداخلية مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تخضع لسيطرة الوزارة، ويمكن التحكّم بها. أما تعرُف الظروف المحيطة بالوزارة وطبيعة الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي فهو أمر في غاية الأهمية وهذا ما يعرف بالبيئة الخارجية، فالبيئة الخارجية تتمثل في مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تحيط بوزارة التربية والتعليم ومديرياتها وتؤثر في أدائها ولا تخضع لسيطرتها، مثل العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسية والثقافية والتكنولوجية.

وبعد الانتهاء من التحليل البيئي للمنظمة من المهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يمكن استخدام نقاط القوة من أجل تفعيل الفرص المتاحة؟
- كيف يمكن استخدام نقاط القوة من أجل الحدّ من المهدّدات؟
- كيف نحد من نقاط الضعف لزيادة المقدرة على تفعيل الفرص؟
- كيف نحد من نقاط الضعف لزيادة المقدرة على مواجهة التحديات؟

وكذلك من المهم أن يتصف التحليل البيئي بالموضوعية والواقعية، وأن يكون محدداً، واضحاً، ومختصراً. ويتوجب على فريق التخطيط إجراء تحليل للأبعاد البيئية الداخلية والخارجية من خلال عقد ورَش عمل تشارك فيها كافة الجهات المعنية والنسق القيمَي للطلبة عامة، والمعنيين مباشرة بالتخطيط لبناء النسق القيمَي لطلبة المرحلة الثانوية.

ويتوقع في نهاية المرحلة أن يكون لدى فريق التخطيط مصفوفة بنقاط قوة ونقاط ضعف بيئة المؤسسة التربوية التي ستتولى مهمة تنفيذ الإستراتيجية، ومصفوفة بالفرص والمهددات التي برزت خلال تحليل عناصر البيئة الخارجية للمؤسسة، وهذا من شأنه تيسير تشخيص الواقع، ويعطي مؤشرات حقيقية عما يجب اتخاذه من إجراءات تمكنها من القيام بدورها، ويساعد على تحقيق أهدافها المستقبلية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى واقع النسق القيمَي لدى الطلبة كان متوسطاً لجميع القيم ما عدا السياسيّة فقد كان متدنياً؛ ولهذا فسيتم تحليل الأبعاد البيئية (البيئتين الداخلية والخارجية) لكل صنف من أصناف القيم على حده.

أولاً: القيم الدينية

نقاط القوة:

نقاط القوة في البيئة الداخلية يمكن توضيحها بما يلي:

- المجتمع الأردني مجتمع محافظ يهتم بتربية أبنائه تربية دينية، ويعطي القيم الدينية مراتب عليا.
- دعم المجتمع والأسرة وجميع المؤسسات على اختلاف مستوياتها للقيم الدينية والحرص عليها.
- توفر العديد من الهيئات والجهات التي يمكن أن تساهم بالبرامج والورَش التدريبية اللازمة للموارد البشرية التي ستعمل على تنفيذ البرامج والأنشطة الخاصة ببناء القيم الدينية ومتابعة تفعيل عملية البناء وتوظيفها.
- إمكانية توفير الموارد المالية من خلال أموال الصدقات والوقف والزكاة.

الفرص المتاحة:

الفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية ما يلي:

- الإدراك المجتمعي والعالمي لأهمية القيم الدينية في ظل المستجدات والتطورات.
- الدعم الحكومي الواضح والملموس والاهتمام البالغ بالتربية الدينية وعلى أعلى المستويات.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

نقاط الضعف:

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية، فيمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها.
- ضعف الاستفادة من الإمكانات التكنولوجية المتوفرة مثل: خدمات الانترنت والبريد الإلكتروني.

- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قبل جميع العاملين في المؤسسات التربوية.
عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني.
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ومراكز البحوث والتدريب.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعيّة الأخرى المزاملة.
- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم الدينية، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف.

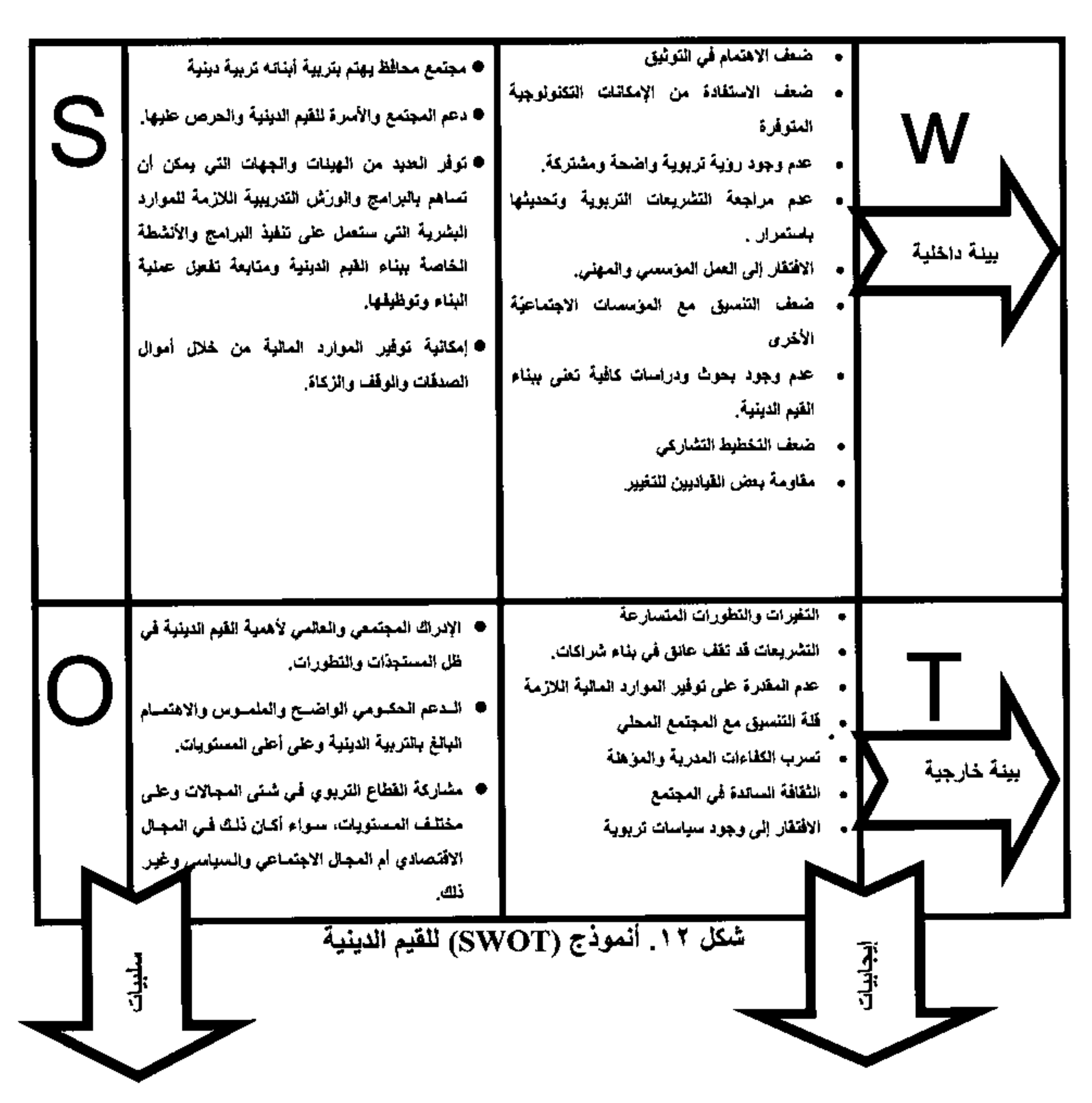
التهديدات والمخاطر:

تتضمن البيئة الخارجية عددا من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- الظروف الطارئة والأزمات التي تواجه الأردن، كالتزايد في أعداد الطلبة بسبب الهجرات القسرية، أو انحدر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر.
- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على الطلبة والمجتمع.
- التشريعات التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم الدينية لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.
- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم الدينية.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً.
- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تُلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على الطلبة والمؤسسات التربوية.

- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم والاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.

إن نجاح تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمؤسسة التربوية يعتمد وبصورة أساسية على دقة المعلومات المتوفرة وموثوقية مصادرها وتنوعها، لأن التحليل يجب أن يبنى على معارف وحقائق وليس على توقعات وتكهُنات، وإدراك للواقع والإمكانات والموارد المتاحة والتنبؤ بالمخاطر والتهديدات التي قد تحدث، الأمر الذي يساعد على تفعيل الإستراتيجية المقترحة بالوجهة الصحيحة، ويمكن تمثيل أنموذج (SWOT) لتحليل الأبعاد البيئية للقيم الدينية بالشكل رقم (١٢) التالي:



شكل ١٢. أنموذج (SWOT) للقيم الدينية

ولذا فيمكن الاستفادة من تحليل الأبعاد البيئية في استثمار الفرص المتاحة، والحد من المخاطر والتهديدات من أجل تطوير وبناء القيم الدينية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بحيث يمكن استخدام عناصر القوة لتحقيق أقصى إفادة ممكنة من الفرص المتاحة وتجنب آثار نقاط الضعف والآثار السلبية للمخاطر والتهديدات المحتملة.

ثانياً: القيم الاقتصاديّة

نقاط القوة في البيئة الداخلية يمكن توضيحها بما يلي:

نقاط القوة:

- القيم الاقتصاديّة متطلب ضروري ضمن منظومة قيم المجتمع، وهي عامل يحدد مكانة الفرد في المجتمع.
- وجود كفاءات بشرية مدربة ومتخصصة يمكن أن تساهم في بناء القيم الاقتصاديّة لدى الطلبة.

نقاط الضعف:

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية، فيمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قبل جميع العاملين في المؤسسات التربوية.
- عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني وضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية .
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ومراكز البحوث والتدريب.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعيّة الأخرى المزاملة.
- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم الاقتصاديّة، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف.
- انخفاض كفاءة وفاعلية نظام الاتصالات الداخلي، وتبادل المعلومات والخبرات.

- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها داخلياً وخارجياً.
- ضعف الاستفادة من الإمكانات التكنولوجية المتوفرة مثل خدمات الانترنت والبريد الإلكترونية.

الفرص المتاحة:

لفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية للبينة الخارجية هي:

- الإدراك المجتمعي والعالمي لأهمية القيم في ظل المستجدّات والتطورات.
- التجارب العالمية الناجحة في مجال قيم الطلبة والاستفادة منها بهدف تطوير العمل وتحسين المخرجات التربوية عموماً.
- الدعم الحكومي الواضح والملموس، وتوفير التسهيلات اللازمة والتأكيد على الدور الفاعل للنظام التربوي في بناء الكفايات الأردنية المتميزة والقادرة على المنافسة محلياً وعربياً ودولياً.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

التهديدات والمخاطر

تتضمن البيئة الخارجية عددا من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على الطلبة والمجتمع.
- التشريعات التربوية التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.
- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم وعدم إدراجها ضمن القرارات العامة للدولة.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً.

- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على المؤسسات التربوية.
- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم والاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.
- الظروف الطارئة والأزمات التي يواجهها المجتمع الأردني، كالتزايد في أعداد الطلبة بسبب الهجرات القسرية.

ثالثاً: القيم الاجتماعيّة

نقاط القوة:

- الأمن والاستقرار اللذان ينعم بهما الأردن.
- التماسك والتراحم رغم التعدُّدية الاجتماعيّة والدينية والعرقية والثقافية واللغوية.
- تَجذُّر بعض الصفات الحميدة كالكرم والنخوة وإصلاح ذات البين وغيرها.
- التكافل الاجتماعي عملا بتعاليم الأديان السماوية واحتراما للعادات والتقاليد والأعراف.
- ارتفاع مكانة المرأة في المجتمع، على الرغم من سيطرة الفكر الذكوري في بعض البيئات.
- القيم الاجتماعيّة ما زالت ضمن منظومة قيم المجتمع الأردني؛ فهو مجتمع متكافل متعاون متعاطف.
- لا تزال العشيرة هي النمط السائد في المجتمع الأردني وتطرح نفسها كرافد من روافد مؤسسات المجتمع المدني.
- قوة العلاقات الأسرية وتماسكها بسبب طبيعة منظومة القيم والعلاقات الاجتماعيّة القائمة على رابطة العشيرة والدم.
- دعم المجتمع والأسرة للقيم الاجتماعيّة والحرص عليها.
- توفر العديد من الهيئات والجهات التي يمكن أن تساهم بالبرامج والورَش التدريبية اللازمة للموارد البشرية التي ستعمل على تنفيذ البرامج والأنشطة الخاصة ببناء القيم لاجتماعية ومتابعة تفعيل عملية البناء وتوظيفها.

الفرص المتاحة:

الفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية للقيم الاجتماعيّة هي:

- الإدراك المجتمعي والعالمي لأهمية القيم الاجتماعيّة في ظل المستجدّات والتطورات.
- التجارب العالمية الناجحة في مجال القيم الاجتماعيّة للطلبة والاستفادة منها بهدف تطوير العمل وتحسين المخرجات التربوية.
- الدعم الحكومي الواضح والملموس، وتوفير التسهيلات اللازمة والتأكيد على الدور الفاعل للنظام التربوي في بناء الكفايات الأردنية المتميزة والقادرة على المنافسة محلياً وعربياً ودولياً.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

نقاط الضعف

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية فيمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- وجود بعض النصوص الحاملة للقيم السلبية وإن كانت تحمل إبداعاً لغوياً أو علمياً، لأنه يوجد في غيرها ما يغني عنها حتى وإن كان أعذب الشعر كما يقال أكذبه.
- عدم نجاح المناهج التربوية في تحديد القيم الاجتماعيّة والخلط بينها وبين القيم الدينية، وعدم تركيزها على فهمها وتنميتها .
- ضعف دور المؤسسات ووسائل الإعلام لطرح النشاطات غير الصفية التي تعمق القيم الاجتماعيّة.
- ظهور ثقافات دخيلة على المجتمع كالواسطة والمحسوبية والإشاعة وثقافة العيب.
- تأثير القيم الثقافية الأجنبية على الشباب.
- الصراع بين النظام التقليدي الأبوي الاجتماعي الذي يشجع على الطاعة والامتثال، وبين نظام الحياة الحديثة الفكرية التي تشجع الإبداع والمبادرة.
- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قبل جميع العاملين في المؤسسات التربوية تركز على جميع جوانب العملية التربوية.
- عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني وضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية.

- عدم الاستقرار في الهياكل التنظيمية والتغيير المستمر في القيادات التربوية.
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ومراكز البحوث والتدريب في إطار تنمية الموارد البشرية.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعيّة الأخرى المزاملة.
- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم الاجتماعيّة، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- عدم وجود ثقافة مجتمعية داعمة لوزارة التربية والتعليم.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف، والمركزية وعدم تفويض الصلاحيات.
- عدم تخصيص ميزانية لدعم البحث التربوي.
- انخفاض كفاءة وفاعلية نظام الاتصالات الداخلي، وتبادل المعلومات والخبرات.
- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها داخلياً وخارجياً.

التهديدات والمخاطر

تتضمن البيئة للقيم الاجتماعيّة عدداً من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- الفجوة الثقافية أو الحضارية أو المادية نتيجة التفاوت في نسبة المتغيرَيْن في الثقافتين المادية واللامادية.
- الصدمة الحضارية الثقافية.
- التفكك الأسري، وصراع الأجيال والقيم، وظهور انحرافات وأشكال متعددة من الجريمة.
- الغزو الثقافي والعولمة.
- الهجرات القسرية في المنطقة.
- الوضع الأمني غير المستقر في إقليم الشرق الأوسط.
- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على المجتمع.
- التشريعات التربوية التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.

- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً بسبب ضعف الإمكانات المالية.
- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على المؤسسات التربوية.
- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم وتتأكد الاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.

رابعاً: القيم المعرفيّة

نقاط القوة في البيئة الداخلية يمكن توضيحها بما يلي:

نقاط القوة:

- التطور التربوي والتعليمي من مؤسسات وعنصر بشري كفء وبنوعية ذات جودة تنافسية عالية.
- الانفتاح الداخلي والخارجي.
- التنافسية العالمية والشفافية في مجالات القوى البشرية وغيرها.
- وجود كفاءات بشرية مدربة ومتخصصة يمكن أن تساهم في بناء القيم المعرفيّة لدى الطلبة.

نقاط الضعف

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية، يمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- سيطرة الطرق التقليدية على منهجية التدريس والتعلُم.
- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قبل جميع العاملين في المؤسسات التربوية.

- عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني وضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية .
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ومراكز البحوث والتدريب.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى المزاملة.
- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم المعرفيّة، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف.
- انخفاض كفاءة وفاعلية نظام الاتصالات الداخلي، وتبادل المعلومات والخبرات.
- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها داخلياً وخارجياً.
- ضعف الاستفادة من الإمكانات التكنولوجية المتوفرة مثل خدمات الانترنت والبريد الالكترونية.

الفرص المتاحة:

الفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية للبيئة الخارجية هي:

- حرص وزارة التربية والتعليم على انتهاج عدد من الخطط التطويرية والإجرائية والتي تتضمن التطوير التربوي لأساليب التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء والتفكير الناقد وغيرها من الأساليب التي تعمل على تنمية الحس المنطقي في التفكير والقدرة الذاتية على الحوار والإقناع بأدوات العقل والنقل.
- الإدراك المجتمعي والعالمي لأهمية القيم في ظل المستجدّات والتطورات.
- التجارب العالمية الناجحة في مجال قيم الطلبة والاستفادة منها بهدف تطوير العمل وتحسين المخرجات التربوية عموماً.
- الدعم الحكومي الواضح والملموس، وتوفير التسهيلات اللازمة والتأكد على الدور الفاعل للنظام التربوي في بناء الكفايات الأردنية المتميزة والقادرة على المنافسة محلياً وعربياً ودولياً.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

التهديدات والمخاطر

تتضمن البيئة الخارجية عددا من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- اعتماد الطلبة على التكنولوجيا الحديثة التي يعتبرونها الوسيط الأفضل لممارسة أنشطتهم التعليمية والترفيهية.
- ضعف توجيه الطلبة إلى القراءة الذاتية الموجهة.
- ضعف الاهتمام والعناية بالكتابة الموجهة للطفل والهادفة إلى تنمية قدراته التحليلية والنقدية.
- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على الطلبة والمجتمع.
- التشريعات التربوية التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.
- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم وعدم إدراجها ضمن القرارات العامة للدولة.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً.
- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على المؤسسات التربوية.
- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم حيث تتأكد الاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.
- الظروف الطارئة والأزمات التي يواجهها المجتمع الأردني، كالتزايد في أعداد الطلبة بسبب الهجرات القسرية.

خامساً: القيم الجماليّة

نقاط القوة:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بمادتي الفن والموسيقى، وتخصيص معلمين مؤهلين لتدريسها، مما يدعم تنمية حواس الذوق الجمالي والفني لدى الطالب.

الفرص المتاحة:

الفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية للقيم الاجتماعيّة هي:

- الدعم الحكومي الواضح والملموس، وتوفير التسهيلات اللازمة والتأكيد على الدور الفاعل للنظام التربوي في بناء الكفايات الأردنية المتميزة والقادرة على المنافسة محلياً وعربياً ودولياً.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

نقاط الضعف

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية فيمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- ثقافة المجتمع السائدة والتي لا تعطي اهتماماً للقيم الجمالية، ولا تعمل على تذوق وتقدير الإنتاج الفني والجمالي .
- عدم نجاح المناهج التربوية في تنمية القيم الجماليّة.
- ضعف دور المؤسسات ووسائل الإعلام لطرح النشاطات غير الصفية التي تعمق القيم الجماليّة.
- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قبل جميع العاملين في المؤسسات التربوية تركز على جميع جوانب العملية التربوية.
- عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني وضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية.
- عدم الاستقرار في الهياكل التنظيمية والتغيير المستمر في القيادات التربوية.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى المزاملة.

- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم الجماليّة، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- عدم وجود ثقافة مجتمعية داعمة لوزارة التربية والتعليم.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف، والمركزية وعدم تفويض الصلاحيات.
- عدم تخصيص ميزانية لدعم البحث التربوي.
- انخفاض كفاءة وفاعلية نظام الاتصالات الداخلي، وتبادل المعلومات والخبرات.
- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها داخلياً وخارجياً.

التهديدات والمخاطر

تتضمن البيئة للقيم الاجتماعيّة عدداً من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- الهجرات القسرية في المنطقة.
- الوضع الأمني غير المستقر في إقليم الشرق الأوسط.
- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على المجتمع.
- التشريعات التربوية التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.
- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً بسبب ضعف الإمكانات المالية.
- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على المؤسسات التربوية.
- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم وتتأكد الاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.

سادساً: القيم السياسيّة

نقاط القوة:

- الأمن والاستقرار اللذان ينعم بهما الأردن.
- توفر العديد من الهيئات والجهات التي يمكن أن تساهم بالبرامج والورَش التدريبية اللازمة للموارد البشرية التي ستعمل على تنفيذ البرامج والأنشطة الخاصة ببناء القيم السياسيّة، ومتابعة تفعيل عملية البناء وتوظيفها.

الفرص المتاحة:

الفرص المتاحة المتضمنة في البيئة الخارجية للقيم الاجتماعيّة هي:

- الوضع السياسي الحالي في المنطقة العربية، أو ما قد يطلق عليه مجازاً "الربيع العربي"، وما ارتبط به من تغيير الاهتمامات السياسيّة ونمطية التفكير.
- الإدراك المجتمعي والعالمي لأهمية القيم السياسيّة في ظل المستجدّات والتطورات.
- التجارب العالمية الناجحة في مجال القيم السياسيّة للطلبة والاستفادة منها بهدف تطوير العمل وتحسين المخرجات التربوية.
- الدعم الحكومي الواضح والملموس، وتوفير التسهيلات اللازمة والتأكيد على الدور الفاعل للنظام التربوي في بناء الكفايات الأردنية المتميزة والقادرة على المنافسة محلياً وعربياً ودولياً.
- مشاركة القطاع التربوي في شتى المجالات وعلى مختلف المستويات، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم المجال الاجتماعي والسياسي وغير ذلك.

نقاط الضعف

بالنسبة لنقاط الضعف في البيئة الداخلية فيمكن الإشارة إلى عدد من النقاط في هذا المجال وأهمها:

- تجنب المناهج التربوية لطرح أيٍّ من مواضيع السياسة، والاكتفاء بتناول المفاهيم الثقافية الوطنية. وعدم تركيزها على فهم القيم السياسيّة وتنميتها .
- ضعف دور المؤسسات ووسائل الإعلام لطرح النشاطات غير الصفية التي تعمق القيم السياسيّة.
- مقاومة الأسرة لأي عملية تتناول القيم السياسيّة.

- ضعف دور المدرسة والجامعة والأقران ومؤسسات المجتمع المدني في بناء القيم السياسيّة.
- عدم وجود رؤية تربوية واضحة ومشتركة من قِبَل جميع العاملين في المؤسسات التربوية وتركز على جميع جوانب العملية التربوية.
- عدم مراجعة التشريعات التربوية وتحديثها باستمرار لاستيعاب المستجدّات والتجديدات التربوية.
- الافتقار إلى العمل المؤسسي والمهني وضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية.
- عدم الاستقرار في الهياكل التنظيمية والتغيير المستمر في القيادات التربوية.
- ضعف التنسيق مع المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى ومراكز البحوث والتدريب في إطار تنمية الموارد البشرية.
- ضعف التخطيط التشاركي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعيّة الأخرى المزاملة.
- عدم وجود بحوث ودراسات كافية تعنى ببناء القيم الاجتماعيّة، وعدم توفر المخصصات المالية اللازمة لذلك.
- عدم وجود ثقافة مجتمعية داعمة لوزارة التربية والتعليم.
- مقاومة بعض القياديين للتغيير، وعدم الرغبة في التجديد والنزوع إلى الماضي والمألوف، والمركزية وعدم تفويض الصلاحيات.
- عدم تخصيص ميزانية لدعم البحث التربوي.
- انخفاض كفاءة وفاعلية نظام الاتصالات الداخلي، وتبادل المعلومات والخبرات.
- ضعف الاهتمام في توثيق ونشر الخبرات والتجارب والمعلومات التي يتم الحصول عليها داخلياً وخارجياً.

التهديدات والمخاطر

تتضمن البيئة للقيم االسياسية عدداً من التهديدات والمخاطر يمكن إجمالها بالتالي:

- الفجوة الثقافية أو الحضارية أو المادية نتيجة التفاوت في نسبة المتغيرَيْن في الثقافتين المادية واللامادية.
- الصدمة الحضارية الثقافية.
- الهجرات القسرية في المنطقة.
- الوضع الأمني غير المستقر في إقليم الشرق الأوسط.

- التغيرات والتطورات المتسارعة وخاصة في مجال الاتصالات والإعلام محلياً وعربياً وعالمياً، وأثر ذلك على المجتمع.
- التشريعات التربوية التي قد تقف أحياناً كعائق في بناء شراكات حقيقية مع الأطراف المعنية ببناء القيم لدى الطلبة، أو نحو التكيف مع التطورات والمستجدّات.
- عدم المقدرة على توفير الموارد المالية اللازمة والمستدامة للخطط والبرامج المتعلقة بتطوير بناء القيم.
- قلة التنسيق مع المجتمع المحلي وعدم تفاعله في كثير من الأحيان مع الخطط والبرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية.
- تسرب الكفاءات المدربة والمؤهلة لحصولها على امتيازات قد يكون من الصعب توفيرها في كثير من الأحيان محلياً بسبب ضعف الإمكانات المالية.
- الثقافة السائدة في المجتمع والتي تلقي في كثير من الأحيان بآثارها السلبية على المؤسسات التربوية.
- الافتقار إلى وجود سياسات تربوية مستقرة لا تتغير بتغير الأشخاص أو المراكز حيث تكون مسيرة العمل متواصلة ويكون البناء بشكل متراكم وتتأكد الاستفادة من الانجازات المتحققة والجهود المبذولة.

ثالثاً: وضع استراتيجيات التخطيط وصياغتها إجرائياً

تأتي هذه المرحلة امتداداً للمراحل السابقة، والمتمثلة بتحليل أبعاد البيئتين الداخلية والخارجية وما تضمنتها من نقاط قوة وضعف، وكذلك الفرص المتاحة والمخاطر والتهديدات التي تعمل في إطارهما المؤسسة التربوية مع مترتبات ذلك من علاقات وارتباطات مع المجتمع المحلي والثقافة المنظمية، والتي تساهم وبفاعلية في صياغة الإستراتيجية لبناء نسق قيمّي لطلبة المرحلة الثانوية، بحيث تتضمن الإستراتيجية الرؤية، الرسالة، الغايات، الأهداف، وخطط العمل، وتعطي مؤشرات حقيقية وواقعية عن الفرص المتاحة والمخاطر والتهديدات، ونواحي القوة والضعف، والتي يمكن أن تترجم إلى واقع عملي يمارس ضمن إطار المقدرات والطاقات والكفاءات والمهارات للعاملين في المؤسسات التربوية.

وهناك عدد من الاعتبارات يجب أخذها بالحسبان لضمان نجاح مرحلة وضع استراتيجيات التخطيط والصياغة الإجرائية لها، ويمكن إجمال تلك الاعتبارات بما يلي:

- أن تتضمن الاستراتيجيات إطار مستقبلي، ومقدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية، بمعنى توقع الأحداث قبل وقوعها.
- التركيز على النواحي الإبداعية عند وضع الإستراتيجية، وأن يطلق العنان للتفكير، بحيث يصبح لدى المؤسسة التربوية مجموعة من الأبدال، على أن تكون الأفكار والأبدال واقعية وهناك إمكانية لتنفيذها وترجمتها على أرض الواقع.
- أن يراعى عند وضع الإستراتيجية التركيز على تنمية المقدرة على التفكير والتحليل والاستقصاء والاستدلال وحل المشكلات، وكذلك المقدرة على إدراك العلاقات بين المتغيرات التربوية.

وتشتمل هذه المرحلة على أربعة عناصر هي:

الرؤية:

تشير الرؤية في المؤسسة التربوية إلى الفكرة العامة ذات المضمون الفلسفي، وهي منظور مستقبلي للإدارة والعاملين، ومصدر الشعور بالثقة والولاء والانتماء، وتعتبر حلم المنظمة الذي لم يتحقق بعد، فالرؤية تبدأ باستشراف المستقبل الذي يُطمح لبلوغه من خلال السعي لتفعيل استراتيجية بناء النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف الحاضر والتوقعات المستقبلية، وهي ترتبط بشكل وثيق برسالة وغايات وأهداف المؤسسة، إذ تعتبر بحق المحرك الرئيس لتنفيذ أهداف الإستراتيجية والبرامج والخطط وعلى مختلف المستويات.

ويمكن وصف الرؤية على أنها إدراك ذكي للمستقبل، وحلم يُؤمَّل تحقيقه من خلال فترة معينة من الزمن، والرؤية ضرورية لتوجيه عمل المنظمة، وللارتقاء بمستواها بحيث يصبح لديها مقدرة على الاستجابة للمتغيرات البيئية.

فالرؤية إدراك ذكي ومتكامل للمعتقدات والقيم والأهداف والمرامي، وهي البوصلة الداخلية للإنسان والمؤسسة، وهي أمر لازم وضرورة ملحة لكل منهما، وهي بمثابة إعلان ملهم لحلم ملزم مصحوب بسيناريو واضح عن كيفية تحقيق ذلك الحلم كما يصفها الطويل دائماً في محاضراته. وهي محاولة مهيكلة للتعامل مع رسالة النظام المنسجمة مع منظومة القيم التي يعيشها ذلك النظام، وهي صورة ذهنية فعالة تركز على تحويل العمل إلى نشاطات استراتيجية، وتتطلب

تضافر الجهود وتفاعل القيادة التربوية مع فريق التخطيط والعاملين في الوزارة والمديريات والمجتمع المحلي وكافة الأطراف المعنية بما فيهم الطالب مقصد العملية التعليمية التعلمية ومحورها الأول.

وتسعى الرؤية من تطبيق الإستراتيجية المقترحة لبناء نسق قيمّي لدى طلبة المرحلة الثانوية إلى الوصول إلى نسق قيمّي متوازن ومتناغم مع فلسفة التربية في المملكة والمنبثقة من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية ومبادئ الثورة العربية الكبرى والتجربة الوطنية الأردنية، ويتكون هذا النسق من قيم معرفية واجتماعية واقتصادية وسياسية واقتصادية وجمالية. وتتيح الرؤية استشراف المستقبل خصوصاً إذا أدرك أن الرؤية تمثل المرجعية التي ينطلق من خلالها العمل، وتزود بالآلية لكيفية الوصول إلى الغايات المنشودة، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم الراسخة والمتضمنة في استراتيجيات المؤسسة، لذا على وزارة التربية امتلاك رؤية نابعة من قيم وحضارة وفلسفة المجتمع الذي تعمل فيه، وحتى تكون الرؤية واقعية وفاعلة يجب أن تكون مفعمة بقيم العاملين والمؤسسة على حد سواء.

وترى الباحثة أن تكون رؤية الاستراتيجية المقترحة هي " طلبة يمتلكون نسق قيمي أمثل لتحسين المخرجات التربوية وفقاً للموارد والإمكانات المتاحة".

الرسالة:

تُعبر رسالة المؤسسة عن الهدف الأساسي الذي وجدت من أجله، أو المهمة الجوهرية التي أنيطت بها المؤسسة التربوية، وغالباً ما تتضمن الرسالة قيماً أو غرضاً أخلاقياً متيناً، فالرؤية والرسالة معاً تعتبران مسعى للعاملين في المؤسسة وهدفاً منشوداً لهم، وقد تكون الرؤية والرسالة غامضتين في المفهوم والتصور كما يرى لومبي Lumby (2002) الوارد في ويلين وهانجر (٢٠١٠)، ولكن ولكونهما عنصرين هامّين في الإدارة؛ يجب أن يتسمان بالوضوح التام، وعلى كل مؤسسة امتلاك رؤية ورسالة تشاركيه مع الاهتمام بالقيم المؤسسية والمجتمعية لتضمينها في رؤية ورسالة المؤسسة. وتشير الرسالة إلى المجال الذي تعمل فيه المؤسسة، وأهدافها العامة، والتي تعبر عن توقعات الآخرين منها، ووظائفها الرئيسة والأعمال التي تقوم بها وآلية تنفيذها، فهي بمثابة صياغة للوظائف بطريقة أخرى وتؤكد على رؤية المؤسسة ووحدة الهدف لجميع العاملين، وتحدد مجالات العمل، والاستراتيجيات التي تتبعها.

تتميز المؤسسات عن بعضها البعض بوجود رسالة وأهداف وغايات، وعادة ما تصاغ الخطط والبرامج بناء على ما جاء في رسالة المؤسسة، ولا تتشكل الرسالة من فراغ، وإنما تتكون عبر جلسات من العصف الذهني والحوارات والمناقشات يشارك فيها جميع العاملين والذين ترتبط طبيعة عملهم ببناء القيم لدى الطلبة عند صياغة الإستراتيجيات المتعلقة بها. وترى العارف (٢٠٠١) أن وجود أي مؤسسة يرتبط برسالة تسعى لبلوغها على أن تكون الرسالة واضحة ومحددة وقابلة للتطوير، وتتضمن إجابة عن العديد من الأسئلة والاستفسارات والتي من أهمها: ما الوظائف التي تقوم بها المؤسسة؟ ومن المستفيدون من هذه الوظائف؟ وكيف سيتم القيام بالوظائف والأعمال؟، ما الغاية من وجود المؤسسة؟. كما أشارت العارف إلى أن الرسالة الفاعلة هي:

- أن تكون مختصرة قدر الإمكان.
- أن تحدد بوضوح مجالات العمل.
- أن تحدد منتجات المؤسسة والفئة المستهدفة.
- أن تحدد كيفية إشباع حاجات المستفيدين.
- أن تحدد سبب وجود المؤسسة.
- أن تحدد القوى الدافعة في المؤسسة.

فالرسالة هي الفكر الذي يميز المؤسسة عن غيرها، وهي الموجه لكافة ممارسات المؤسسة والركيزة الأساسية التي تبنى عليها وتحدد غرض المؤسسة بينما الرؤية تصف مستقبل المؤسسة.

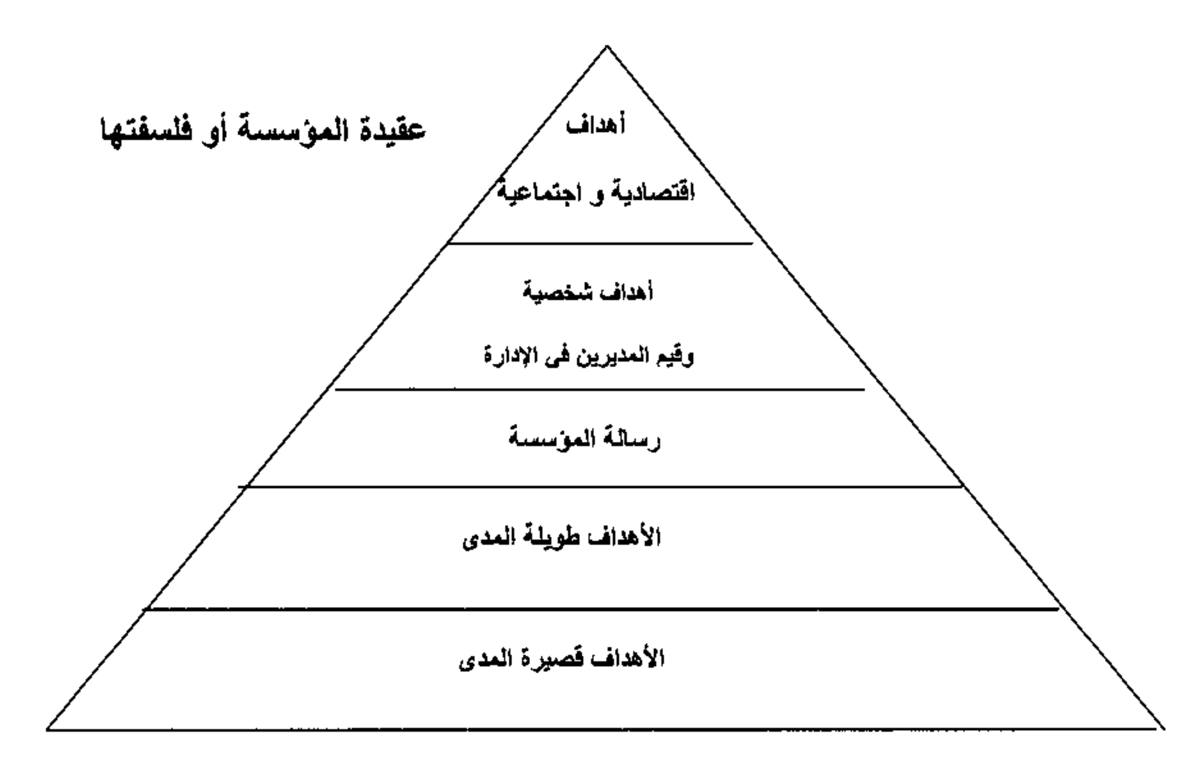
١. **الغايات والأهداف:**

تتضمن الأهداف والغايات نقطة محورية في التخطيط ووضع البرامج وتنفيذها وصناعة القرارات في المؤسسة وتحديد مراكز المسؤولية في شتى المستويات الإدارية، ويساعد وضع الأهداف في تحويل الرؤية الإستراتيجية والرسالة التنظيمية إلى مستويات أداء مرغوبة، وتحويل التوقعات والطموحات إلى واقع ملموس.

ولا بد للمؤسسات التربوية من أهداف استراتيجية تنبثق منها مجموعة الأهداف العامة، ويتمثل الهدف الاستراتيجي للنسق القيمّي في امتلاك الطلبة لنسق قيمّي إيجابي، مع تطوير التنمية المهنية للعاملين لمساعدتهم في بناء هذا النسق لدى الطلبة، على أن تتميز الأهداف بالواقعية والمرونة والقابلية للتطبيق وإمكانية القياس، وضمن إطار زمني معين، وعلى المؤسسة امتلاك

أهداف ذات معايير عالية وتوقعات مرتفعة وإتاحة الفرصة لجميع العاملين للإطلاع عليها والمشاركة في وضعها.

ومن الجدير بالذكر أن الغايات والأهداف تتبع أساسا من رسالة المنظمة وقد أشار الحملاوي (١٩٩١) إلى شبكة أهداف المؤسسة والتي يمكن توضيحها بالشكل رقم (١٣) التالي:

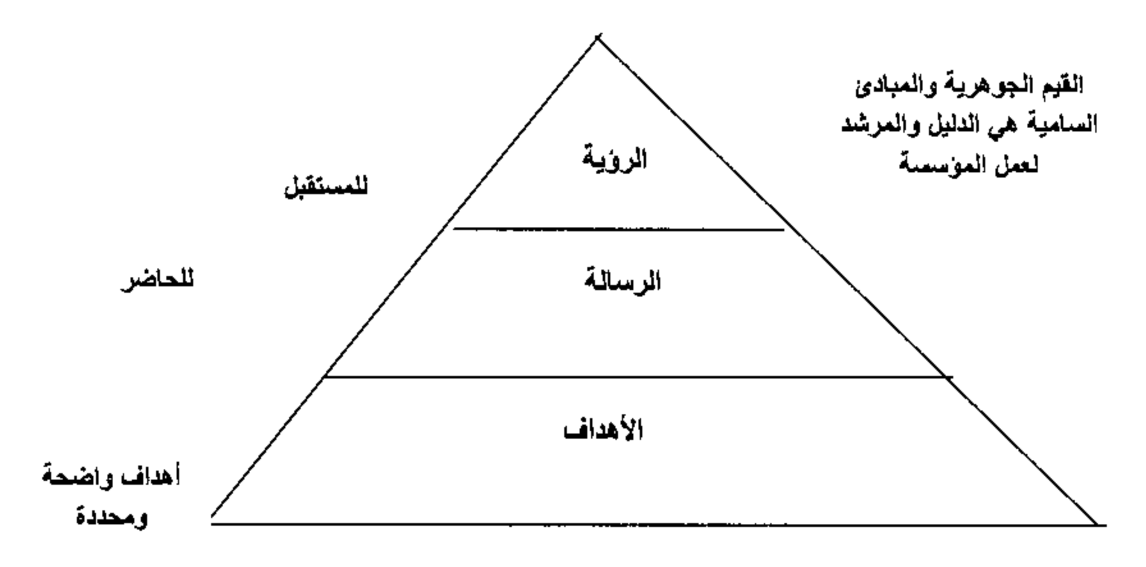


شكل ١٣. شبكة أهداف المؤسسة

المصدر: الحملاوي (١٩٩١)

وتشير الغايات إلى النتائج النهائية للمؤسسة وتعبر عن أهداف شاملة تمثل ما تسعى المؤسسة لتحقيقه، أما الأهداف فتعبر عن الوضع أو الحالة المرغوب الوصول إليها وتشكل الأهداف والغايات أهمية كبرى، ولهما دور بارز في عملية التخطيط وتعتبران مرشداً لصناعة القرارات في المؤسسات.

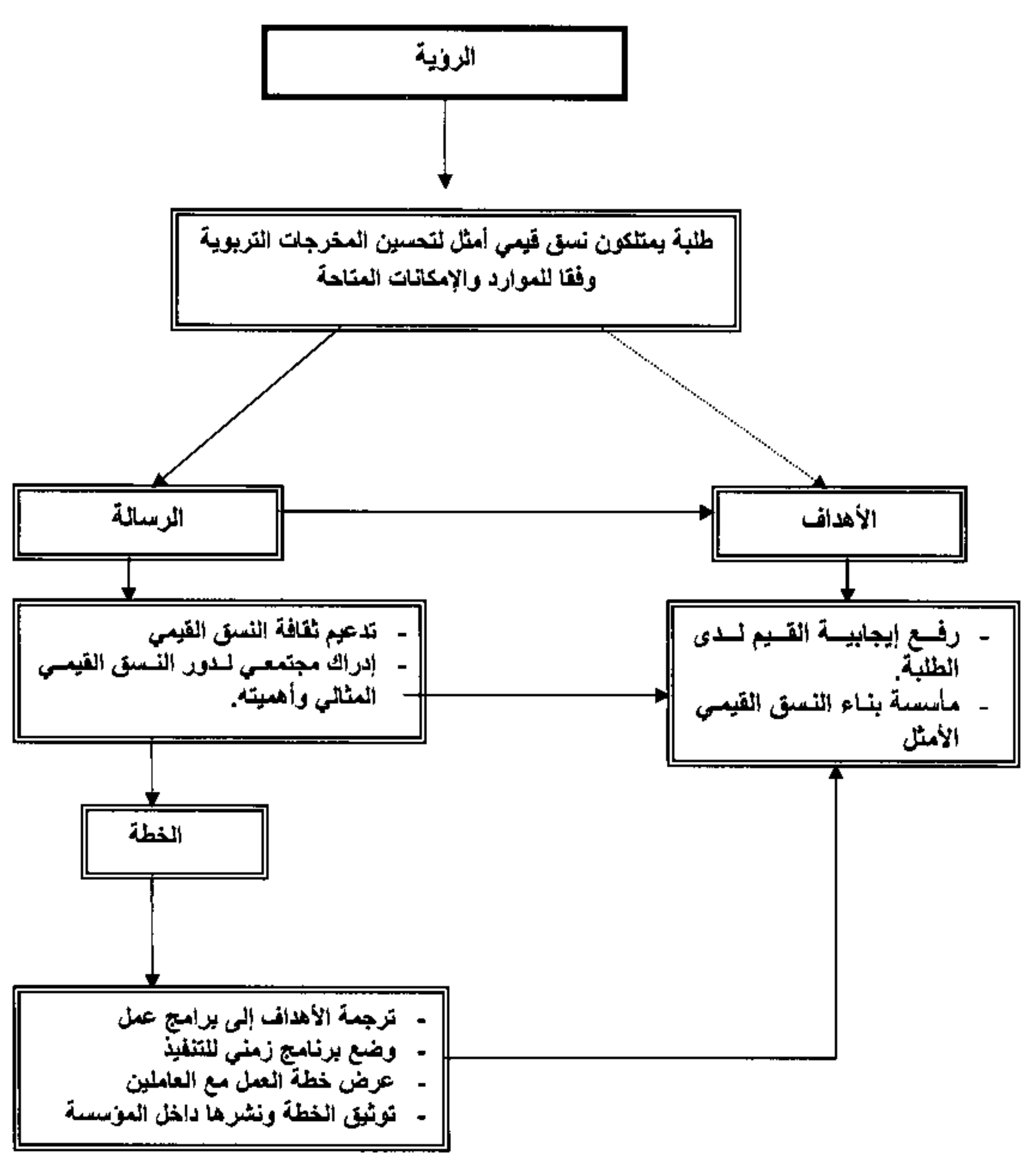
وقد أشار الحملاوي (١٩٩١) إلى مجموعة من المعايير والمواصفات للأهداف حتى تتمكن من تحقيق الفوائد المرجوة وهذه المواصفات هي: الملائمة- القابلية للقياس – إمكانية التحقيق – القبول – الالتزام – المرونة - الحفز الايجابي – القابلية للفهم – المشاركة - التكامل . وهناك علاقة وثيقة ومتينة بين الرؤية والرسالة والأهداف والقيم يمكن توضيحها بالشكل رقم (١٤) التالي :



شكل ١٤. العلاقة بين الرؤية والرسالة والأهداف

٢. خطة العمل

وتتضمن الخطة التي يقوم فريق التخطيط بإعدادها مجموعة من التصورات المستقبلية وتحديد الأبدال المقترحة من خلال جلسات العصف الذهني للفريق، مع ضرورة تحديد الأدوار ووصف الوظائف والمهام ورصد الأموال اللازمة، على أن تكون الخطة مكتوبة وموثقة ومعلنة للجميع وأن يكون هناك التزام بتنفيذها، وأن يكون من أهدافها جسر الهوة بين واقع النسق القيمّي لدى الطلبة والمأمول وترجمة الخطة إلى خطوات إجرائية يسهل تطبيقها على أرض الواقع، مع مراعاة البرنامج الزمني للتنفيذ، وإعطاء الأولويات بما يتناسب مع تحقيق النتائج المؤمل الوصول إليها، ويوضح الشكل رقم (١٥) وضع الاستراتيجيات للتخطيط وصياغتها إجرائيا.

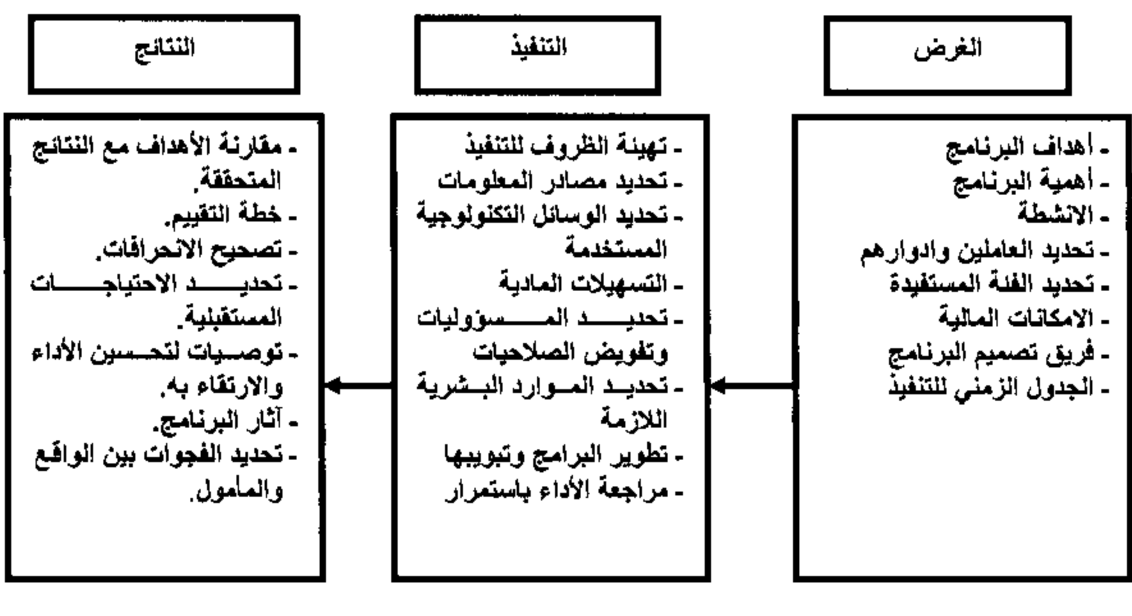


شكل ١٥. وضع استراتيجيات التخطيط وصياغتها إجرائياً

المرحلة الرابعة : وضع البرامج وتنفيذها

تتضمن هذه المرحلة إعداد و تصميم البرامج التنفيذية للاستراتيجية وبما تتناسب وإمكانات الوزارة ومديريات التربية والتعليم، ومن ثمّ تنفيذ هذه البرامج وتقييمها بشكل مستمر، لذا يجب تحديد أهداف هذه البرامج بدقة وعناية و في ضوء الإمكانات المادية و المالية والبشرية مع تحديد الوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف، وتحديد الخطة الزمنية للتنفيذ ومهام وأدوار العاملين في تلك الأنظمة، ووضع الأبدال التنفيذية تحسبا لأية معيقات قد تؤثر على سير البرنامج.

وتكمن أهمية هذه المرحلة في مقدرتها على بلورة الطموح والآمال على أرض الواقع، وتلبية المطالب التي وضعتها الإستراتيجية، ولضمان نجاح هذه المرحلة لا بدّ من وجود قسم خاص لمتابعة قياس النسق القيمّي لدى الطلبة، الموجّه و المحرك الأساس ومركز بحث و تطوير، ويكون من مهامه متابعة قياس النسق القيمّي لدى الطلبة، ودراسة احتياجات الأفراد و تلبيتها وذلك لزيادة كفاءة أدائهم، وإعداد البرامج مثل برنامج البحث والتطوير، برامج تطبيقية، برنامج التطوير والمتابعة، ويمكن توضيح عناصر البرنامج بالشكل رقم (١٦) التالي:



شكل ١٦. عناصر وضع البرنامج

المرحلة الخامسة : تقييم الإستراتيجية وبيان درجة فاعليتها

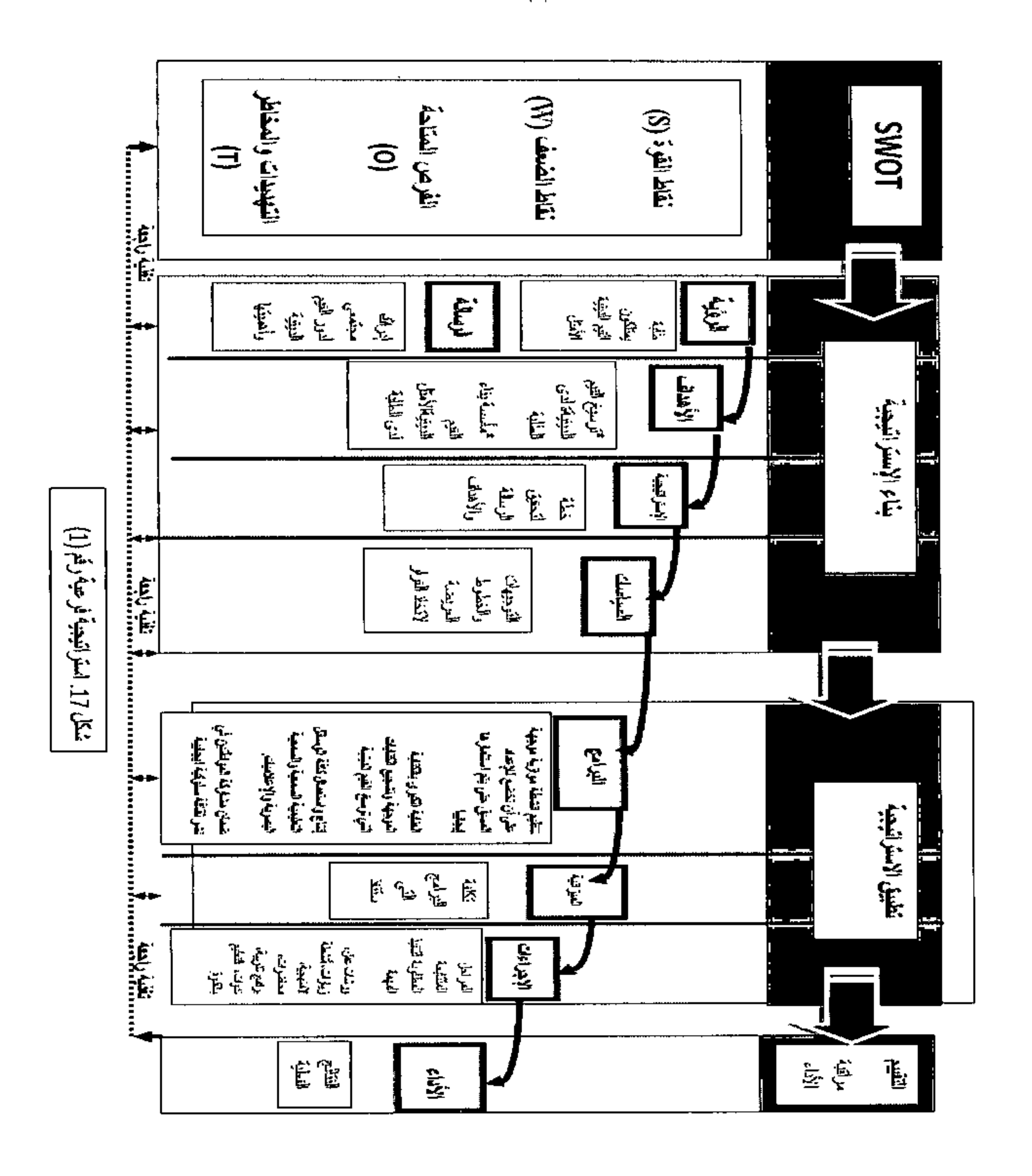
تتضمن هذه المرحلة قياس درجة التقدم في تحقيق الأهداف التي نصت عليها الإستراتيجية وبشكل مستمر، ودرجة تحقق رؤية ورسالة المؤسسة التربوية مع ما تتضمنه هذه المرحلة من تغذية راجعة للحكم على فاعلية الإستراتيجية وصلاحيتها للعمل، ويتم ذلك من خلال الدراسات المسحية وأدوات جمع البيانات بعد تحكيمها واعتمادها بصورتها النهائية، ويجب الأخذ بالحسبان عدداً من الاعتبارات عند تصميم معايير القياس والتقييم، مثل: الصدق، والثبات، والموثوقية، وسهولة الاستخدام، وسهولة التصحيح، والتكلفة المادية، والوضوح، والواقعية، وإمكانية التطبيق، وملاءمة أدوات القياس للبيئتين الداخلية والخارجية.

ويتمّ في هذه المرحلة قياس الجانب الكمي والنوعي لكل من الأداء والنتائج المترتبة عليه باستخدام أدوات قياس يتم من خلالها بيان الواقع، وتكون النتائج على شكل تقارير ومؤشرات أداء فعلية بحيث يتم مقارنتها مع مستوى الأداء المرغوب فيه، أي تحديد الفجوة بين واقع النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والنتائج المتحققة مع ما هو مؤمل منها تحقيقه، ومن المقاييس التي يمكن استخدامها لقياس واقع النسق القيمَي المقياس الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة.

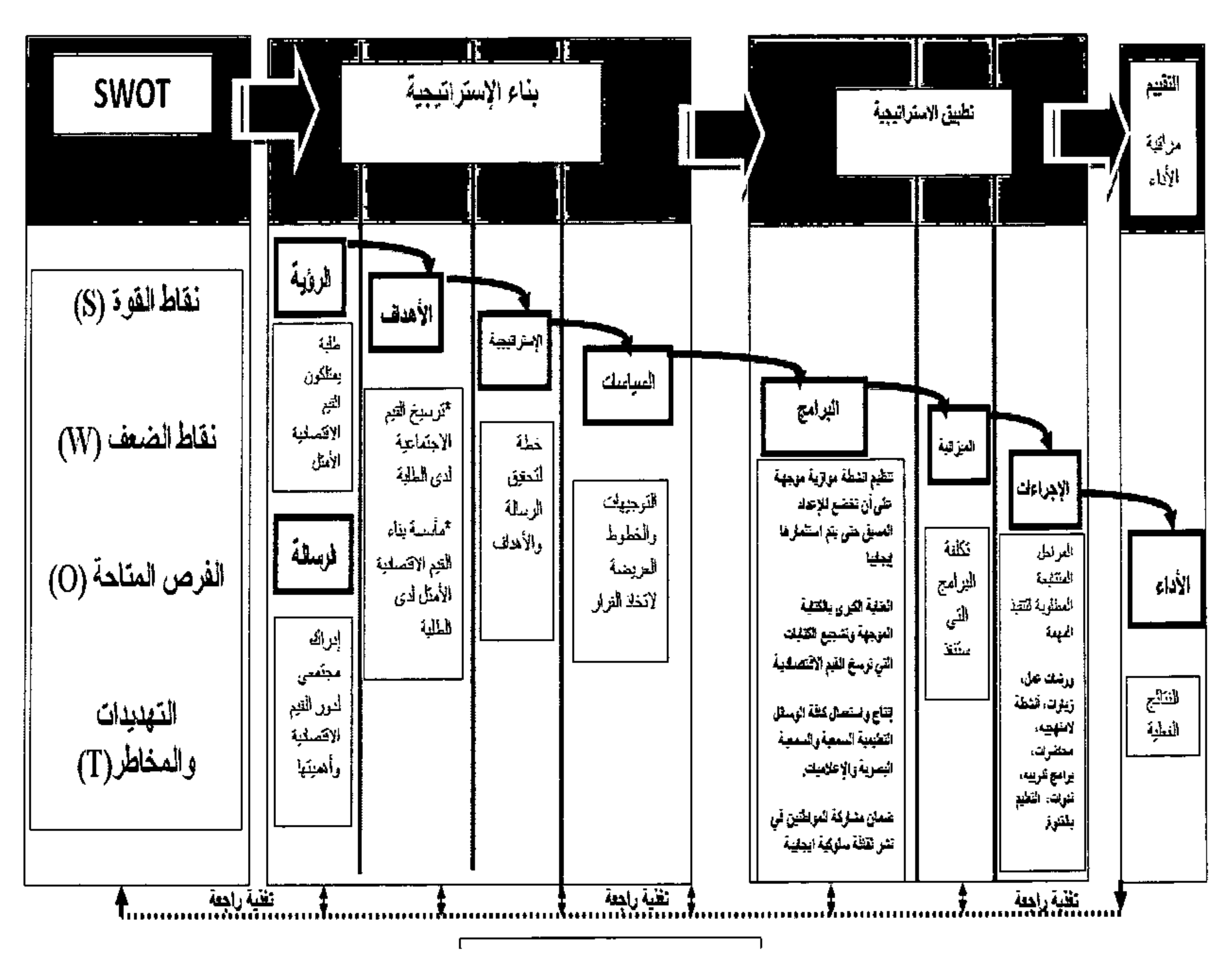
وتقاس درجة فاعلية الإستراتيجية عادة برضا العاملين عنها، ورضا المستفيدين أو متلقي الخدمة، وجودة النتائج المتحققة، ومدى وصولها إلى المستوى المرغوب، وهناك عدداً من المؤشرات يمكن التعرف من خلالها على فاعلية الإستراتيجية وصلاحيتها للعمل، ومن هذه المؤشرات:

- مدى تحقق الأهداف: إذا استطاعت الإستراتيجية تحقيق الأهداف والأغراض التي وضعت من اجلها فهذا مؤشر على نجاحها.
- نتائج المسح: ويتم ذلك من خلال توزيع الاستبانات وتحليل نتائجها وعادة ما تكون الإستراتيجية فاعلة إذا كانت النتائج مرتفعة.
- المراجعة الدورية: الوقوف على النتائج المترتبة والتي من خلالها تتم المراجعة الدورية وتصحيح الانحرافات أولاً بأول وخاصة خلال مرحلة العمليات.
- تحليل الحوادث الحرجة: وذلك بتحديد الأحداث التي يكون لها آثار سلبية جراء تطبيق الإستراتيجية وتحديد طرق المعالجة.
- مواجهة وحل المُعيقات: قد يواجه تطبيق الإستراتيجية عددا من المعيقات كالنواحي المالية ونقص المهارات، وتكون الإستراتيجية ناجحة إذا استطاعت التغلب على هذه المشاكل وحلها.
- تحديد الاختصاصات والأدوار: من أسباب نجاح الإستراتيجية تحديدها لأدوار ومسؤوليات جميع العاملين في المؤسسة.
- ملفات الانجاز: الإستراتيجية الناجحة تتضمن ملفات للانجاز سواء على مستوى الأفراد أم الوحدات الإدارية بحيث يسهل مراجعتها، وقياس مدى التقدّم والوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء.

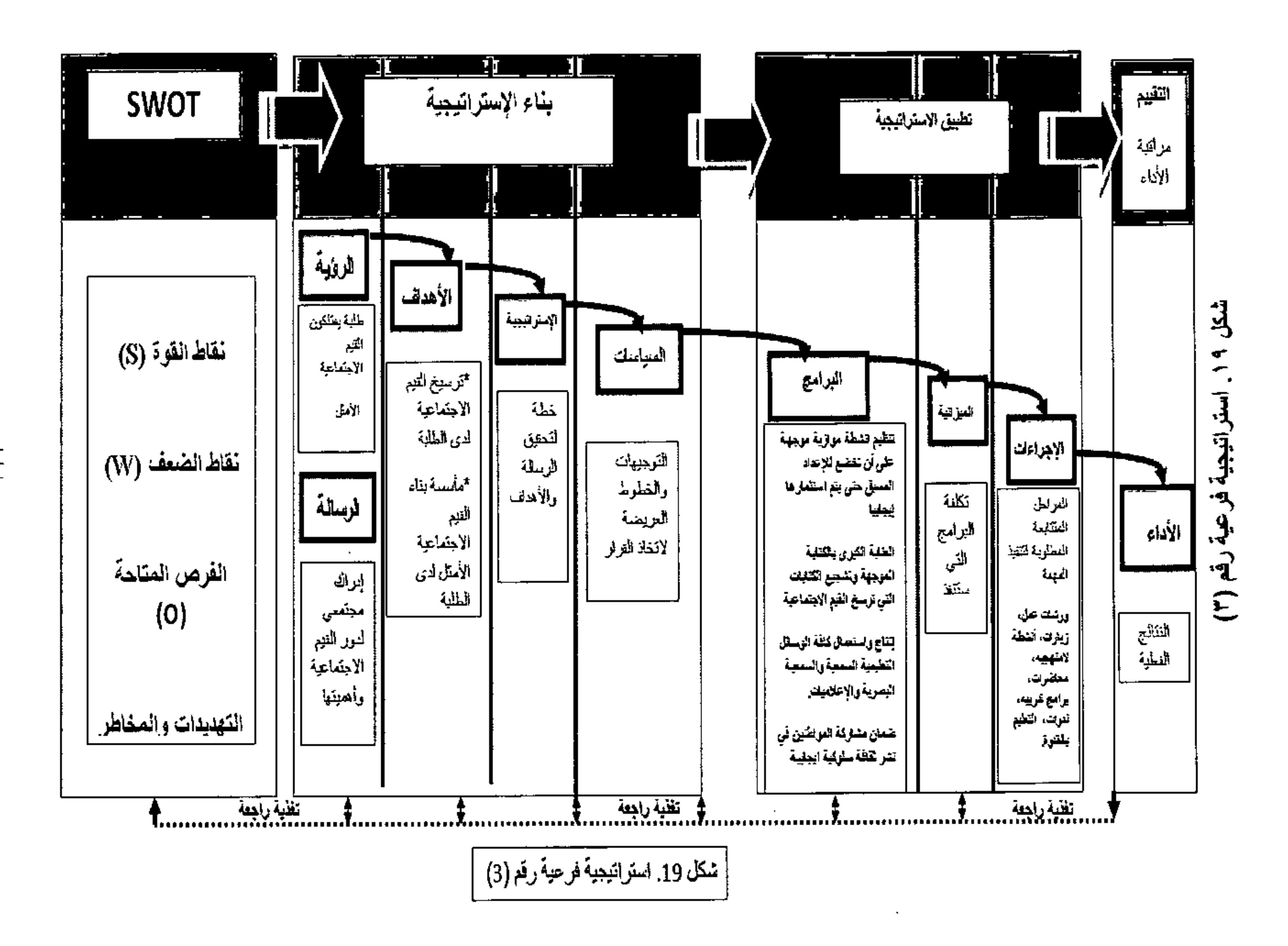
وبذلك تكون مراحل بناء الإستراتيجية قد انتهت، بدءاً من مرحلة التخطيط للتخطيط ومروراً بتحليل الأبعاد البيئية الداخلية والخارجية، ووضع استراتيجيات التخطيط والمتضمنة الرؤية والرسالة والأهداف والغايات ووضع البرامج وتطويرها وانتهاءاً بمرحلة تقييم الإستراتيجية المقترحة لبناء النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وخطوات ومراحل بنائها. وتتكون الإستراتيجية المقترحة من ست استراتيجيات فرعية؛ بحيث يكون هنالك استراتيجية فرعية لكل صنف من أصناف القيم. ويمثل الشكل رقم (١٧) الاستراتيجية الفرعية رقم (١)، والشكل رقم (١٨) الإستراتيجية الفرعية رقم (٢)، والشكل رقم (١٩) الإستراتيجية الفرعية رقم (٣)، والشكل رقم (٢٠) الإستراتيجية الفرعية رقم (٤)، والشكل رقم (٢١) الإستراتيجية رقم (٥)، والشكل رقم (٢٢) الإستراتيجية الفرعية رقم (٦). فيما يمثل الشكل رقم (٢٣) الإستراتيجية الرئيسة المقترحة لبناء النسق القيمَي لدى طلبة المرحلة الثانوية.



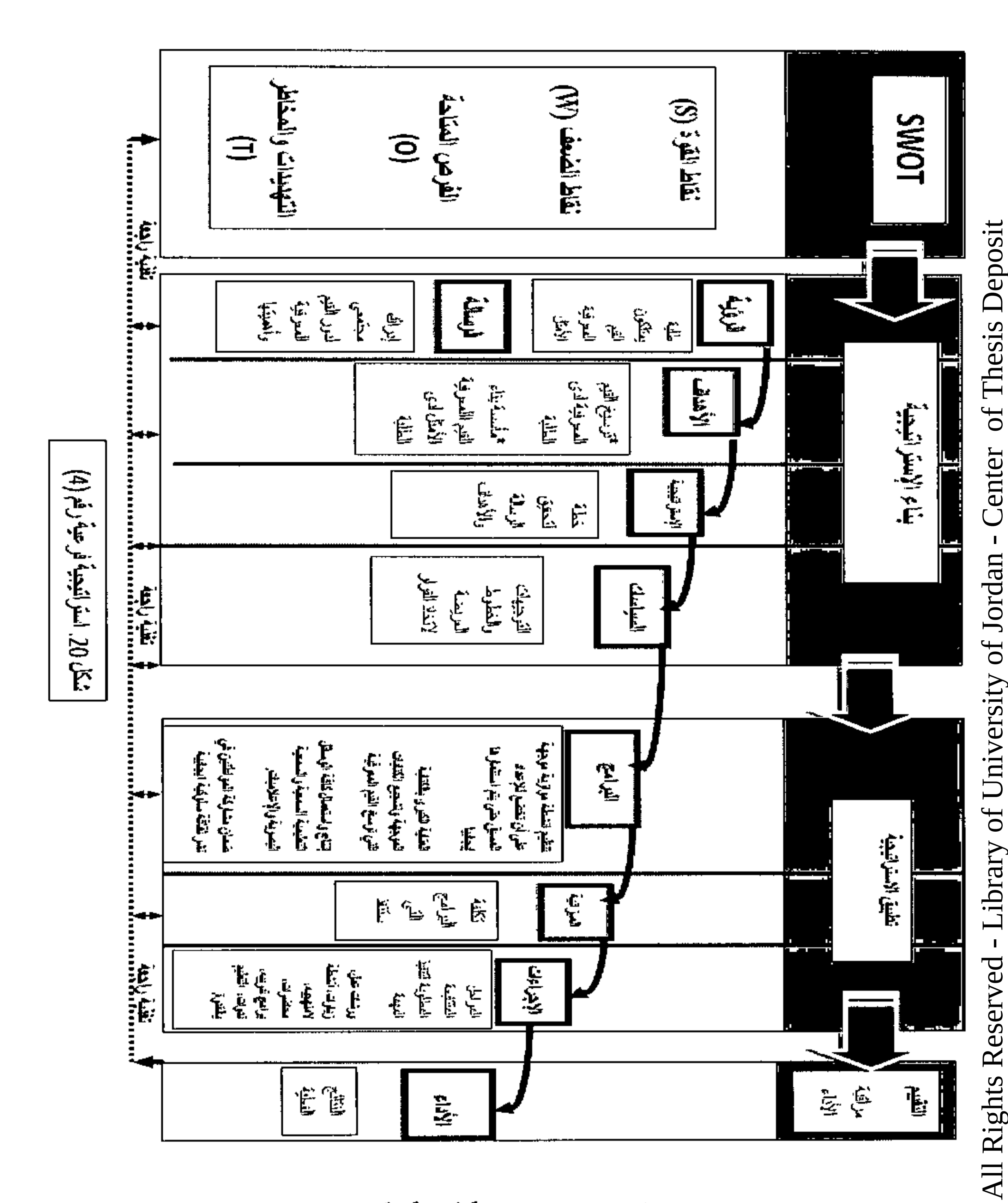
شكل ١٧. إستراتيجية فرعية رقم (١)



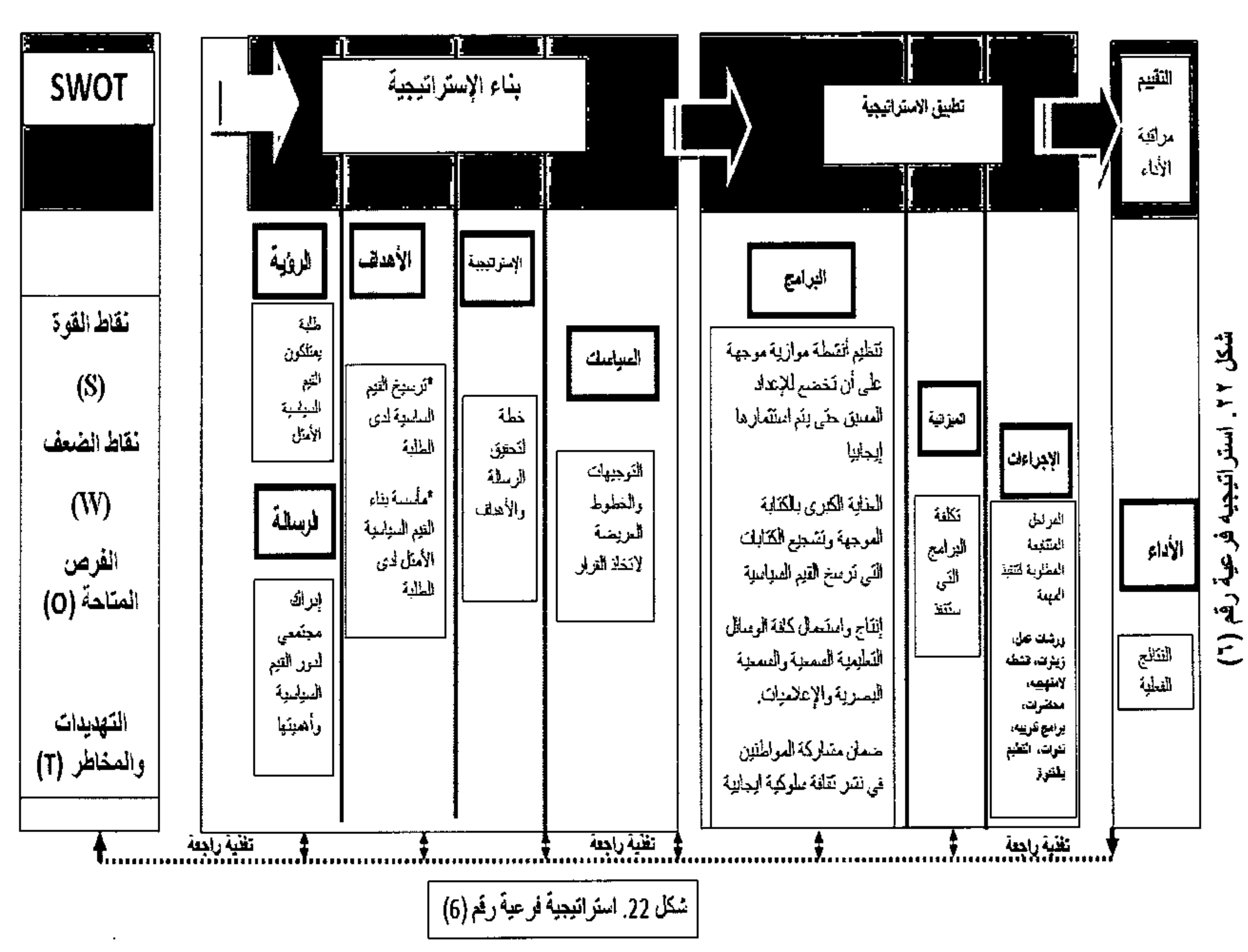
شكل رقم ١٨. استراتيجية فرعية رقم (٢).



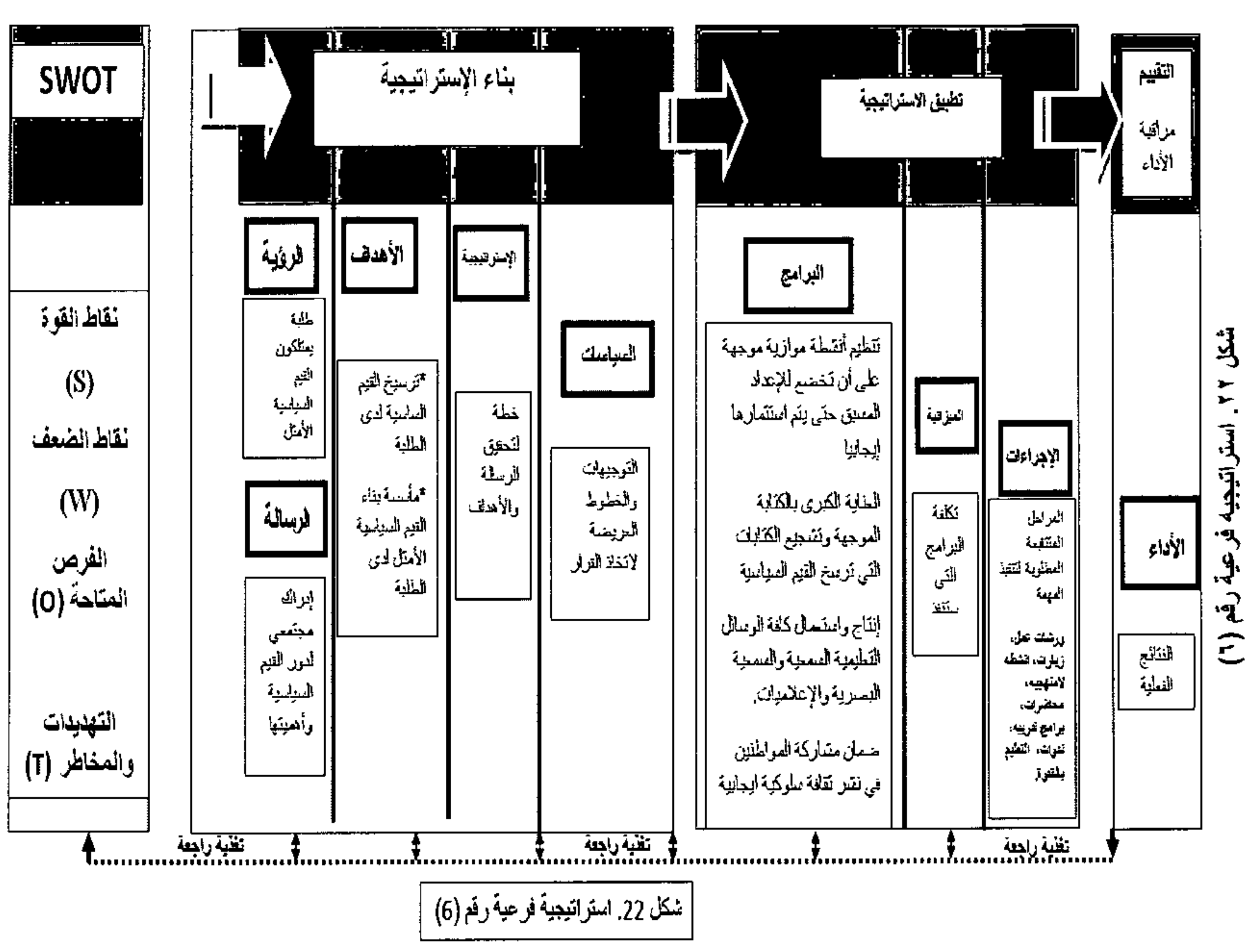
شكل ١٩. استراتيجية فرعية رقم (٣)



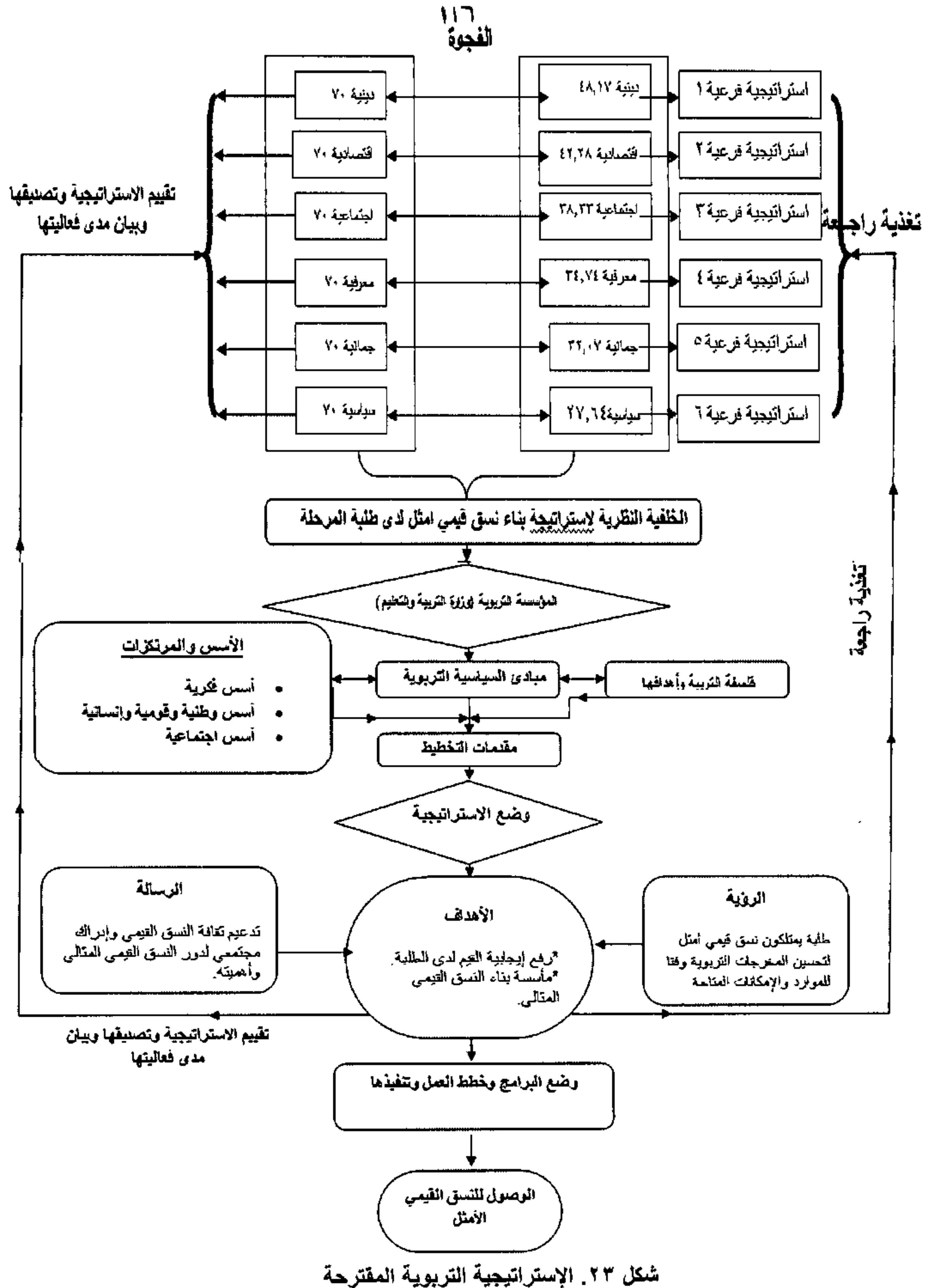
شكل ٢٠. استراتيجية فرعية رقم (٤)



شكل ٢٢. استراتيجيه فرعية رقم (٦)



شكل ٢٢. استراتيجيه فرعية رقم (٦)



شكل ٢٣. الإستراتيجية التربوية المقترحة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول الفصل مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث بناء على أسئلة الدراسة والتوصيات بناءً على نتائج البحث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: "ما واقع النسق القيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟"

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة حصول القيم الدينية على أعلى المتوسطات الحسابية، تليها القيم الاقتصادية، ثم الاجتماعية، وفي المرتبة الرابعة القيم المعرفية ثم في المرتبة الخامسة الجمالية، وكانت أقل المتوسطات الحسابية للقيم السياسية.

وتعكس نتائج السؤال الأول أثر التنشئة الاجتماعية، فالفرد يستمد قيمه من محيطه الاجتماعي، فالطلبة يعيشون في مجتمع محافظ يهتم بتربية أبنائه تربية دينية، والمجتمع يعطي القيم الدينية مراتب عليا على الأفراد الالتزام بها، ويتمسك بقيمه الدينية وعاداته وتقاليده التي تنعكس على سلوك الأفراد وتصرفاتهم. فالبناء الاجتماعي ينفذ تأثيره من خلال ما يتحدد أنه قيم لجماعة تفرض الامتثال، وهذا يؤكد رسوخ القيم الدينية وعمق الإيمان بالدين بين الأفراد وعلى المجتمع الأردني على اختلاف فئاتهم.

وباستعراض باقي القيم وهي القيم الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية والجمالية وأخيراً السياسية؛ وبالإطلاع على ما تتضمنه تلك القيم من خصائص الفرد الذي تسود فيه، يلاحظ أن الفرد في القيم الاقتصادية يهتم بالأشياء المفيدة وبإرضاء حاجاته الجسدية وتسويق البضائع وتكوين الثروة، وهي متطلب أصبح ضروري ضمن منظومة قيم المجتمع، وهي عامل يحدد مكانة الفرد في المجتمع، وهذا ما يفسر ارتفاع هذه القيمة لدى الأفراد. ويلاحظ أن الفرد في القيم الاجتماعية يتصف بحب التعامل مع الناس وخدمتهم وتعاونه ومحبتهم لهم، وهذه القيمة ما زالت ضمن منظومة قيم المجتمع الأردني المتعاون المتكافل المتعاطف. أما الفرد في القيم المعرفية فيهتم بالبحث عن الحقيقة وتوصف اهتماماته بأنها تجريبية وعقلانية؛ وهدفه الحصول على المعرفة وتنظيمها. كما يلاحظ أن الفرد في القيم الجمالية يهتم بالشكل والتناسق ويحكم على الأفراد من وجهة نظر جمالية. وأخيراً يلاحظ أن الفرد في القيم السياسية ينزع نحو الحصول على القوة والسيطرة على الآخرين وعلى البيئة حوله وإلى ممارسة الدور القيادي في المجالات المختلفة. من

هنا يمكن القول وبناء على ما سبق أن الطلبة لا يهتمون بتلك الجوانب كاهتمامهم بالقيم الدينية. ولعل كون القيم السياسية هي أقل القيم في المتوسطات الحسابية يعود أيضا للتنشئة الاجتماعية، فالآباء يزرعون في الأبناء ثقافة الخوف من كل ما يتعلق بكل أمر قد يمت للسياسية بصلة من قريب أو بعيد.

وخلاصة القول أن هرمية القيم داخل النسق القيمي للطلبة ارتبطت بالتنشئة الاجتماعية والأسرية أكثر من أي عامل آخر.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة قمحية (٢٠٠٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعات الفلسطينية أعطوا أهمية أكثر لقيم الغانية التالية: التدين والعمل لليوم الآخر والأمن الأسري واحترام الذات. كما اتفقت مع دراسة الأشقر (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن الأسرة تعد مصدراً ثانياً من مصادر القيم المكتسبة لدى الطلبة. كما اتفقت مع دراسة أوروك (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن القيم تمثل المرساة العامة للمعتقدات، وهناك جهل كبير حول العديد من القضايا السياسية. واتفقت مع دراسة فيذر (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن النسق القيمي لدى الطلبة أفراد العينة هو نسق قيمي ديني (وأرثوذكسي) واجتماعي. كذلك اتفقت مع دراسة ليتل (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة أفراد العينة يعتقدون بالقيم التقليدية أكثر من اعتقادهم بالقيم الجديدة.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة عصيدة (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس كانت كبيره جداً في مجالات القيم السياسة، الجمالية، الأخلاقية، وكانت كبيرة في مجالات القيم المعرفية والقيم الاجتماعية والقيم الدينية. وجاء ترتيب القيم التربوية حسب أهميتها من وجهة نظر طلبة الصف الثاني عشر كالآتي: القيم السياسة في المرتبة الأولى، وتلتها القيم الجمالية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة القيم الأخلاقية وفي المرتبة الرابعة القيم الدينية، وفي المرتبة الخامسة القيم الاجتماعية، وأخيراً القيم المعرفية. كما اختلفت مع دراسة الأشقر (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن دُور العبادة لا تُعدّ ووسائل الإعلام وجماعات الرفاق من مصادر القيم المكتسبة لدى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع النسق القيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥)؟".

أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة أثر كل من متغيري الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على أصناف القيم المختلفة، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما في القيم الدينية. ويمكن القول أن التنشئة الاجتماعية لا تفرق في حرصها على تمثل القيم الدينية ما بين الذكور والإناث أو بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة، فالطلبة أفراد العينة يعيشون في مجتمع له الخصائص نفسها وإن اختلف نوع المدرسة أو الجنس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قمحية (٢٠٠٣) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في واقع البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس. واتفقت مع دراسة عصيدة (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر تعزى لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي. كما اتفقت مع دراسة فذر (٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد اختلاف في النسق القيمي للطلبة يعزى للجنس. واختلفت مع دراسة ويلي (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة اعتقاد الطلبة بالقيم الاجتماعية والدينية والجمالية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

أما بالنسبة للقيم الاقتصادية، فقد بينت النتائج أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في القيم الاقتصادية لصالح الذكور، وهذه نتيجة طبيعية تعزى لاختلاف اهتمامات كل من الذكور والإناث. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة والتفاعل بين متغيري الجنس ونوع المدرسة في هذه القيم، ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الطلبة وإن اختلف نوع مدرستهم، إلا أن اهتماماتهم لم تختلف، فلديهم ذات الاهتمامات المرتبطة بالجنس الواحد.

كما بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة والتفاعل بينهما في القيم الاجتماعية. ولعل ذلك يعود إلى الفروق في سمات كل من الإناث والذكور، واختلاف طبيعتهم، نظراً للفروق بين السمات الخاصة بكل جنس، كما أن اختلاف درجة القيم الاجتماعية بين

المدارس الحكومية والخاصة ربما يعود إلى اختلاف البيئات الاجتماعية التي يأتي منها الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة، وربما يعود ذلك أيضاً إلى درجة اهتمام المعلمين والإدارات في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية. كما قد يعود ذلك إلى درجة أهمية هذه القيمة اعتماداً على البيئة حيث أن الحاجة لهذه القيمة تزيد لدى المجتمعات ذات القدرات الاقتصادية الأقل؛ وتقل الحاجة لها عند المجتمعات ذات المستويات الاقتصادية الأعلى.

أما فيما يتعلق بالقيم المعرفية؛ فقد بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة والتفاعل بينهما في القيم المعرفية. وذلك تفسير طبيعي لاختلاف القدرات المعرفية ما بين الذكور والإناث، واختلاف البيئة الأسرية ما بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة.

كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ومتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة والتفاعل بينهما إلى القيم الجمالية. ويمكن القول أن ذلك يعود إلى اختلاف السمات والاهتمامات بين الذكور والإناث، كما أن التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً ملحوظاً في هذه الفروق؛ فالتنشئة الاجتماعية والتراث الشعبي يعملان على غرس القيم الجمالية والحرص عليها والاهتمام بها لدى الأنثى؛ مقابل الاهتمام بقيم الشجاعة والشهامة والصبر وغيرها لدى الذكور. ويؤكد ذلك التعريف النظري للقيمة الجمالية، والذي يتضمن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل، أو الصورة، أو التكوين، وعليه يمكن القول أن الطلبة الذكور يمتلكون هذه الخصائص بدرجة أقل ربما بفعل ما خبروه من عدم اهتمام بدروس التربية الفنية، وهذه الفكرة يعززها ما يردده بعض الطلبة والمعلمين من أن التربية الفنية والموسيقية وما إلى ذلك ليس لها أهمية تذكر في المجال التعليمي. وهذا التعميم له تطبيقات سلبية عديدة ترتبط بمدى تنمية الحواس الخمس لدى الأفراد وتدريبها، ولهذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، فمن يحصل على درجة مرتفعة في هذه القيمة يستخدم حاسة البصر في تقييم الأشياء حوله من حيث انسجامها، وتوافقها، ونظافتها، وما إلى ذلك؛ ويستخدم حاسة السمع للتمييز بين درجات الصوت والإحساس بما هو جميل من الأصوات، والأنغام، وهكذا مع باقي الحواس. والأمر المهم الذي يستوجب الإشارة إليه هو أن القيمة الجمالية لا تعني الموهبة الموروثة، بل هو أمر خاضع للتدريب.

وقد اتفقت النتائج السابقة مع دراسة عصيدة (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر تعزى لمتغير الجنس والتحصيل الدراسي. واتفقت مع دراسة زيبرت (٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى أن المراهقين اللاتينيين يدركون أهمية المحافظة على التوقعات التقليدية القائمة على أساس الجنس حول تقسيم العمل العائلي. واختلفت مع دراسة قمحية (٢٠٠٣) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في واقع البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس. واتفقت مع دراسة مرجي (٢٠٠٤) والتي أشارت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية تعزي لمتغير الجنس لصالح الطالبات. واتفقت مع دراسة زبياتس وكباردس (٢٠٠٨) والتي أشارت نتائجها إلى أن طلبة المدارس الخاصة لديهم أنانية مرتفعة والتزام مرتفع بأخلاقيات الحاسوب. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (α=٠,٥) فيما يتعلق بالأنانية وأخلاقيات الحاسوب. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) فيما يتعلق بمتغير الغش بين طلبة المدارس الخاصة والحكومية. كما اتفقت مع دراسة سعادات (٢٠٠٩) والتي أشارت نتائجها إلى أنه توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة وذلك لصالح طالبات المرحلة الثانوية العامة، كما أشارت نتائجها أيضا إلى أنه توجد فروق جوهرية في متوسطات درجات القيم الاجتماعية السائدة بين طلبة الصف الثاني والثالث الثانوي العام وذلك لصالح طلبة الصف الثالث الثانوي العام. واتفقت الدراسة مع دراسة ويلي (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة اعتقاد الطلبة الذكور بالقيم النظرية والاقتصادية والسياسية أعلى منها عند الإناث، بينما كانت درجة اعتقادهم بالقيم الاجتماعية والدينية والجمالية أقل منها عند الإناث. واتفقت مع دراسة باجر، جرافت، وجنسون (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أن اختلاف التوجهات القيمية حسب الجنس جاءت مؤيدة لنظريات جيلجان ونورينج وآخرون.

كما بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في القيم السياسية لصالح الذكور، وقد يعود ذلك كما ذكر سابقاً إلى الفرق بين سمات الجنس الواحد، وإلى التنشئة الاجتماعية التي تفترض بقاء الأنثى بعيدة عن أي اهتمام بالقيم السياسية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ويلي (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أنه كانت درجة اعتقاد الذكور بالقيم النظرية والاقتصادية والسياسية أعلى منها عند الإناث، بينما كانت درجة اعتقادهم بالقيم الاجتماعية والدينية والجمالية اقل منها عند الإناث.

وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة والتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة في القيم السياسية. فالطلبة باختلاف نوع المدرسة يعيشون في المجتمع نفسه ويتعرضون لوسائل الإعلام نفسها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ويلي (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة اعتقاد طلبة الكلية الخاصة بالقيم السياسية أعلى من درجة اعتقاد طلبة الكليات الأخرى بها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: "ما الإستراتيجية الإدارية التربوية المقترحة لبناء نسق قيمي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟"

بناء على نتائج السؤال الأول والتي أشارت إلى واقع النسق القيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، فقد قامت الباحثة وعبر المقارنة بين ما هو موجود وما هو مرغوب فيه لبناء النسق القيمي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية، بتحديد الفجوة بين ما هو موجود وما هو مرغوب، وعليه فقد تم اقتراح إستراتيجية مناسبة تؤدي إلى بناء نسق قيمي أمثل لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال السير في مراحل الدراسة وخطوات اقتراح الإستراتيجية والتي بنيت استنادا إلى الأدب النظري في تطوير الإستراتيجيات، والإفادة من نماذج الإستراتيجية التي تم عرضها آنفا في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

لقد ارتكزت الإستراتيجية المقترحة على أن الرؤية التي تبني عليها المؤسسة التربوية إنما تشتق من فلسفة التربية ورصد الواقع الثقافي القيمي وإحلال الأبدال المناسبة من خلال تحليل الأبعاد البيئية الداخلية والخارجية، وقد تم اعتماد أنموذج (SWOT) للتحليل الإستراتيجي للإفادة من نقاط القوة ومعالجة الضعف والاستفادة من الفرص المتاحة والتعرف إلى التهديدات التي قد تواجه المؤسسة التربوية، كما تم الاعتماد على التغيير والتطوير المستمر ووضع تصور لكيفية تقييم الإستراتيجية وفاعليتها وبالتالي تصديقها واعتمادها ليتم تقديمها إلى الواقع العملي للإفادة منها.

التوصيات:

تنبثق التوصيات التالية بناءً على ما ترتب من نتائج البحث الحالي:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن القيم الدينية كانت من أعلى المتوسطات الحسابية، تليها القيم الاقتصادية، ثم الاجتماعية، وفي المرتبة الرابعة القيم المعرفية ثم في المرتبة الخامسة الجمالية، وكانت أقل المتوسطات الحسابية للقيم السياسية. ولذا توصي الباحثة بالعمل على ترتيب وتنظيم القيم السائدة والحالية للطلبة ضمن منظومة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي والأساتذة الجامعيين وتحديد الممارسات السلبية لتقليل الفجوة بين القيم المرغوبة وغير المرغوبة.

كما أظهرت أظهرت إجابات أفراد عينة الدراسة أثر كل من متغيري الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على أصناف القيم المختلفة، فقد بينت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على القيم الدينية؛ وعليه انبثقت التوصية بإجراء دراسات مقارنة لممارسة القيم بين الذكور والإناث، وأثر المدرسة في بناء القيم لدى الطلبة، مع قياس القيم ضمن منهجية علمية موضوعية، والبحث في متغيرات أخرى مثل البيئة الاجتماعية والثقافية والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وبناء على نتائج السؤال الأول والتي أشارت إلى واقع النسق القيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، فقد قامت الباحثة وعبر المقارنة بين ما هو موجود وما هو مرغوب فيه لبناء النسق القيمي الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تحديد الفجوة بين ما هو موجود وما هو مرغوب، وعليه فقد تم اقتراح إستراتيجية مناسبة تؤدي إلى بناء نسق قيمي أمثل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعلية تنبثق التوصية بأهمية تحديد النسق القيمي ضمن التخطيط الإستراتيجي، بحيث تشتق الرؤية والرسالة من المنظومة القيمية، والإعلان بشكل واضح عن تبني إستراتيجية محددة لبناء نسق قيمي إيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكوين لجان متخصصة لمتابعة المستجدات العالمية من عينة مختارة من الأساتذة الجامعيين.

المراجع

- **الجريدة الرسمية** (١٩٨٨)، العدد رقم ٤٢٠٠، عمان، الأردن.
http://WWW.Lab.gov.jo/ui/Laws/searchno.jsp?no=278year=1988.
Available at 20/9/2011
- الجلاد، ماجد (٢٠٠٥)، **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسن، إحسان محمد (٢٠٠٨)، **علم اجتماع الجريمة**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- حسين، محمود عطا (١٩٨٥)، العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، (٥)،٩٢-١٠٧.
- الحملاوي، محمد رشاد (١٩٩٣)، **مبادئ نظم المعلومات الإدارية**، (ط١)، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الحوامده، محمد (١٩٩١)، **القيم في العملية التربوية**، الكويت: مؤسسة الخليج العربي.
- خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٢)، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، **عالم المعرفة**، العدد١٦٠، المجلس الوطني للثقافة، الكويت.
- خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٤)، التغير في نسق القيم لدى الشباب الجامعي: مظاهره وأسبابه، **المؤتمر السنوي الثاني بجامعة الزرقاء الأهلية**، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ١٢٥-١٣٢.
- الدائم، عبدا لله (١٩٩١)، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين.
- دمنهوري، رشاد صالح (١٩٩٦)، مستوى الطموح والقيم، **مجلة علم النفس**، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٣٩)،٧٢-٧٨.
- رشوان، علي عبد المعطي (٢٠٠٨)، **مدخل إلى الفلسفة**، الإسكندرية: دار المعرفة.
- رضوان، فتحي (٢٠٠٩)، **الإسلام والمذاهب الحديثة**، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- زاهر، ضياء الدين (١٩٩٤)، **القيم في العملية التربوية**، (ط٤)، القاهرة:مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- الزدجالي، أمينة (١٩٩٩)، **القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زهران، حامد وسري إجلال (٢٠٠٣)، **دراسات في علم نفس النمو**، القاهرة: عالم المكتبات.

- الزيود، ماجد (٢٠٠٤)، **الصراع القيمّي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- سعادات، محمود (٢٠٠٩)، **القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- سليم، شاكر (١٩٨١)، **قاموس الأنثروبولوجيا،** الكويت: جامعة الكويت.
- سويف، مصطفى (١٩٨٣)، **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي** ، (ط٤)، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- شعلة، محمد (٢٠١٠)، **معجم مفاهيم علم الاجتماع،** (ط١) بيروت: معهد الإنماء العربي.
- شكري، فايزة (٢٠٠٧)، **القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم،** الإسكندرية: دار المعرفة.
- الصالح، مصلح (٢٠٠٠)، **النظرية الاجتماعية أصولها التاريخية بناؤها وظائفها خصائصها وملامحها،** الرياض: دار الفيصل الثقافية.
- صليبا، جميل (١٩٨٢)، **المعجم الفلسفي،** (الجزء الثاني)، بيروت: دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- الصمادي، رندة جميل (٢٠٠١)، **النسق القيمّي لدى المرشدين التربويين في عمان وعلاقته بكفاءتهم في العمل،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٦)، **أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها: الإدارة بالإيمان،** الجامعة الأردنية: عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.
- العارف، ناديه (٢٠٠١)، **الإدارة الاستراتيجية: إدارة الألفية الثالثة،** الإسكندرية: الدار الجامعية.
- عباس، علي (٢٠٠٩)، **دراسات في علم المجتمع والثقافة والشخصية،** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد السلام، فاروق (١٩٧٦)، القيم وعلاقتها بالأمن النفسي، **مجلة كلية التربية،** جامعة الملك عبد العزيز، (٤)، ١١٩-١٣٦.
- عبد الغفار، أحلام رجب (١٩٩٤)، **التطور القيمّي لطلاب كلية التربية النوعية،** القاهرة، دراسة طولية، التربية المعاصرة، تصدر عن رابطة التدريس الحديثة بمصر، (٣٠)، ١٧٩-٣١٤.

- عبد الحليم، محمد (١٩٩٦)، **تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم**، دراسات تربوية، المجلد السادس، ج٣٣.
- عبد العال، سيد محمد (١٩٧٦)، **ديناميكية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري: دراسة ميدانية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد المجيد، فايزة (١٩٨٠)، **التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيميّة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبوي، زيد منير (٢٠٠٦)، **الإدارة الإستراتيجية**، (ط١)، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عصيدة (٢٠٠١)، **مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عفيفي، محمد عبد الهادي (١٩٩٠)، **التربية والتغير الثقافي**، القاهرة: الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العقاد، عباس محمود (١٩٥٧)، **العبقريات الإسلامية**، القاهرة: مطلع النور.
- علي، سعيد (٢٠١٠)، فلسفات تربوية معاصرة، **مجلة عالم المعرفة**،٤(٣٧٠)، ٢٥-٣٦.
- العمران، جيهان (٢٠٠٣)، المنهج المدرسي في تنمية القيم السلوكية، **المؤتمر التربوي السابع عشر**، البحرين، ص ٦٥-٧٦.
- العمري، عوض بن سعيد (٢٠٠٠)، **القيم الشخصية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى طلاب الكليات العسكرية**، دراسة تطبيقية على طلاب الكليات العسكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- العوا، عادل (١٩٨٦)، **القيمة الأخلاقية**، سوريا: مطبعة دمشق.
- عوض، عباس محمود (١٩٨٥)، **القيادة والقيم، دراسة في الفروق الجنسية باستخدام التحليل العاملي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الغالبي طاهر محسن منصور، وإدريس، وائل محمد صبحي (٢٠٠٧)، **الإدارة الإستراتيجية: منهجي متكامل**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- غيث، عاطف (١٩٩٠)، قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- فخرو، حصة عبد الرحمن، الروبى، أحمد عمر (١٩٩٥)، الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات بالجامعة وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر (١٢)، ٥٥١ - ٥٩٢.

- فرح، محمد سعيد (١٩٨٩)، **البناء الاجتماعي والشخصية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- فهمي، نورهان منير حسن (١٩٩٩)، **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- القطامين، أحمد (١٩٩٦)، **التخطيط الإستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية**، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

- قطب، سيد (١٩٥٨)، **العدالة الاجتماعية في الإسلام**، (ط ٥)، القاهرة، مصر.

- قمحية (٢٠٠٣)، **البناء القيمّي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

- القيسي، مروان (١٩٩٥)، المنظومة القيمّية الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، مجلد (٢٢)، عدد (٦).

- كاشف، إيمان فؤاد (٢٠٠١)، النسق القيمّي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية، **مجلة الدراسات النفسية**، عدد (٣).

- كاظم، علي مهدي (٢٠٠٠)، اختبارات التحصيل الجامعية وتغيرات العصر،**المجلة العربية للتربية** ، تصدر عن المنظمة العربية للتدريس والثقافة والعلوم، ٢٠، (٢)، ١٩٢- ٢١٦.

- كاظم، علي مهدي (٢٠٠٢)، القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثالث،العدد الثاني، جامعة البحرين .

- كاظم، محمد ابراهيم (١٩٦٢)، **تطورات في قيم الطلبة: دراسة تتبعيه لقيم الطلاب في خمس سنوات** ، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

- كاظم، محمد ابراهيم (١٩٧١)، **تطورات قيم طلاب التعليم العالي في عشر سنوات**، دراسة تتبعيه، صحيفة التربية.

- محفوظ، عائشة (١٩٩٨). **المراهقة المتوسطة**، من موقع:

http://www.childclinic.net/development/teens_middle.html في ٢٠٠١/٧/٤

- مديرية الأمن العام (٢٠١٠)، **إحصاءات مديرية الأمن العام**، الأردن.

- مرتجي، عاهد محمود محمد (٢٠٠٤)، **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

- مرعي، إيمان (١٩٨٢)، **علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: عالم الكتب.

- المعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٠)، **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- المغربي، عبد الحميد (٢٠٠٢)، **نظم المعلومات الإدارية: الأسس والمبادئ**، مصر: المكتبة العصرية.

- منيف، محمد (١٩٩٣)، **الشباب المعاصر وأزمة القيم**، مصر:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- مهنا، يحي (١٩٨٢)، **القيم وعلاقتها بمتغيرات الشخصية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.

- المؤتمر التربوي البحريني السابع عشر (٢٠٠٣)، **توصيات**. المنامة، البحرين.

- مؤتمر التربية والقيم في عالم متغير (١٩٩٩)، **توصيات**. جامعة اليرموك، الأردن.

- مؤتمر الشباب الجامعي وثقافته وقيمه (٢٠٠٤)، **من معرفة القيم إلى قيم المعرفة**، جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن.

- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤)، **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، القاهرة: مؤسسة مختار.

- النجار، دجلة مهدي محمود(٢٠٠١)، **أثر إستراتيجية النمو في تحقيق المزايا التنافسية: دراسة تحليلية في الشركة العامة للصناعات القطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

- هنا، عطية محمود، (١٩٦٥). **دراسات حضارية في القيم**، الدار القومية: مصر.

- وحيد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١)، **علم نفس الاجتماعي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١)، **الكراس الإحصائي لوزارة التربية والتعليم**، الأردن.

- وهبه، مراد (١٩٧٩)، **المعجم الفلسفي**، (ط٣)، دار الثقافة الجديدة: مصر.

المراجع الأجنبية:

- Ambrose, D., & Cross, T. (2009), **Assessing Values**. Educational Research and policy studies center, Florida State University.
- Bager, Kimberly, Simson Craft, Rebecca, Jensen Lary, (2011). **Age & Gender Differences in Value Orientation Among American Adolescents**. Adolescence, Fa 1198, Vol.,33. Issue131, PP.1988-2033, Ebsco Publishing.
- Barnet, D. (2001), **Morality Ethics and Values**. New York: Springer.
- Beckhard R., Pritchard W., (1992). **Changing Essence: The Arte of Creating and Leading Fundamental Changing in Organization**. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bengston, V. L. (2007). Values Personality and Social Structure: An Intergenerational Analysis, **American Behavioral Scientist**, Vol.,16, No.6, PP. 880-912.
- Deal, J. E & Kennedy, A. A., (1982). **Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life reading**, MA: Addision- Wesley.
- Feather, T., Norm (2010), Value Systems as Perceived by Indigenous Students in Papua New Guine, **International Journal of Psychology**, 11(2), 101-110.
- Feurer, Rainer, & Chaherbaghi, Kazem(1995).**Strategy Development Past, Present, & Future, Management Decision**. University of Nebraska Press.
- Guan, J., & Dodder, R. (2001). The Impact of Gross Cultural contact on Value and Identity: Comparative Study of Chinese Students in China and in the U.S.A., **The Mankind Quarterly**, 3(2), 67-69.

- Havighurst, A., & Santrock, (2009) **Cognitive Theory the Nature of Morality & Moral Theries**, Reviewed January 15, 2009, from: http://www.e/morality & moral theories.html.

- Hax, Arnold, (1990). Redefining the Concept of Strategy, **Planning Review**, May-June, 2(2), 52-55.

- Higgins, James M., (1986). **Organizational Policy & Strategic Management**. 3red. U.S.A., Prentice- Hall International, inc.

- Hyatt, J.,(2009), **Ethics Alert: Foreign Corrupt Practices prosecutions Doubled; Business ethics**, Winter.

- John, M.(2005), **Merriam Webster's Collegiate Dictionary**,(11th ed), Merriam- Webster incorporated: Massachusetts, U.S.A.

- Kim, Angela B., (2010). **Acculturation and Asian Culture Values Gap, Relationship with parents and psychological Well-Being Among Korean American Youth**, Ph.D. Dissertation, Columbia University, U.S.A., Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT.

- Kluyver, C., (2000). **Strategic Thinking: A executive Perspective.** New Jersey: Prentice- Hall.

- Lind, C., Jean, A. (2007), Ethical Leadership and Building Trust- Raising the Bar for Business. **Journal of Academic Ethics**, 5, 10-14.

- Little, B.,(2011). **Patterns of Values Among Students Of Classes VI, VIII, & XI In Kentucky State**, PhD Dissertation, Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT

- Manning, Elizabith, (2009), **Longman Dictionary of Contemporary English**, New Edition, Pearson Longman: London.
- Mckinney, J. P, (1977). The Development of Values: A perceptual Interpretation. **Human Resource Development,** Vol.14, No.1, PP. 71-80.
- Minitzberg, H., (1998). **The Rise and Fall of strategic Planning**, John Wiley & Son's Inc. New York.
- Nelson, J.,(2010). **Counseling & Values,** International Text book Co, New York.
- O' Rouke, C., M., (2010). **Core Values: Ambivalence Towards Equity, Limited Government & Moral Traditionalism,** Ph.D. Dissertation, Oregon State University, U.S.A., Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT
- Pearce, A. & Robinson, B. (1997), **Strategic Management: Formulation, Implementation, & Control**, (6th ed), Irwin: Mc Graw-Hill.
- Porter, ME., (1996). **What is strategy**?, Harvard Business Review, Washington D.C., U.S.A.
- Ryckman, Richard M., Houston, Diana M., (2011). Value Priorities in American and British Female and Male University Student , **Journal Social Psychology**, March. 2010. Vol, 143, Issu 1, P127.
- Timashif, N. (1976), **Sociological theory its Nature and growth.** Randomhouse: Newyork.

- Toor, S., & Ofori, G. (2010) **Morality, Values, & Ethics**, Ph.D. Dissertation, South Carolina University: Carolina, Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT

- Wheelen, Thomas L. & Hunger J. D, (2010). **Strategic Management and Business Policy**, New York Addison-Wesley Pub. co.
- Wiley, Amber, (2011). **Patterns Of Values Among Students in Four Colleges At The University Of Missouri**, Ph.D. Dissertation, University of Maryland, U.S.A., Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT
- Willard, M., Judd, (1997). The Communication of Social Stereotypes: The Effects of Group Discussion and Information Distribution on Stereotypic Appraisals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 81:463-475.
- Worn, Hilenn (1998), **Oxford Word Power Dictionary**, Oxford University Press, U.K.
- Wright, J. D & wright, S.R., (1978). Social Class and Parental Value for Children, **American Sociological Review,** Vol.41, PP. 527-537.
- Zeibert, Nancy Corral (2002). **Navigating Multiple Words: A study of Perceived Family, Peer, and Teacher Values among Latino adolescents**. Ph.D. Dissertation, New York University, U.S.A., Reviewed January, 22, 2011 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753157851&Fmt=2&clientId=119091&RQT
- Zopiatis, A. & Kapardis, M. (2008), Ethical Behavior of Students in Cyprus. **Journal of Business Ethics**, 81(2), 647-663

ملحق ١. تحكيم الإستراتيجية المقترحة

الأستاذ الدكتور .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان: **"إستراتيجية إدارية تربوية مقترحة لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن"** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية، وقد توصلت إلى الإستراتيجية المقترحة المرفق نسخة منها، ونظراً لما تتمتعون به من الخبرة والدراية في هذا المجال.

أرجو التكرم بالاطلاع عليها وإبداء ملاحظاتكم بشأنها وفق النموذج المرفق من حيث:

- خطواتها ومراحلها.
- ترتيب الإستراتيجية من حيث الإجراءات والأولويات.
- مكوناتها وصياغتها اللغوية ومصطلحاتها.
- إطارها العام.
- درجة ملائمة مراحلها والمجالات والفقرات التي تضمنتها.

شاكراً ومقدراً لكم جهودكم وحسن تعاونكم...

الباحثة

أسماء خليل عبد الله

الرقم	الملاحظات	الفقـرة
٠١		خطواتها ومراحلها
٠٢		ترتيب الإستراتيجية من حيث الإجراءات والأولويات
٠٣		مكوناتها وصياغتها اللغوية ومصطلحاتها
٠٤		إطارها العام
٠٥		درجــة ملاءمــة مراحلهــا والمجــالات والفقرات التي تضمنتها.

ملحق٢. مقياس النسق القيمّي

عزيزي الطالب/ الطالبة...

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية، تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: **"استراتيجية إدارية تربوية مقترحة لبناء نسق قيمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن"**، وعليه أرجو التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة، علماً بان نتائج هذه الدراسة أو أية معلومات تجمع لغايات البحث العلمي ولن تستخدم لأغراض أخرى.

مع الشكر لحسن تعاونكم،،

الباحثة

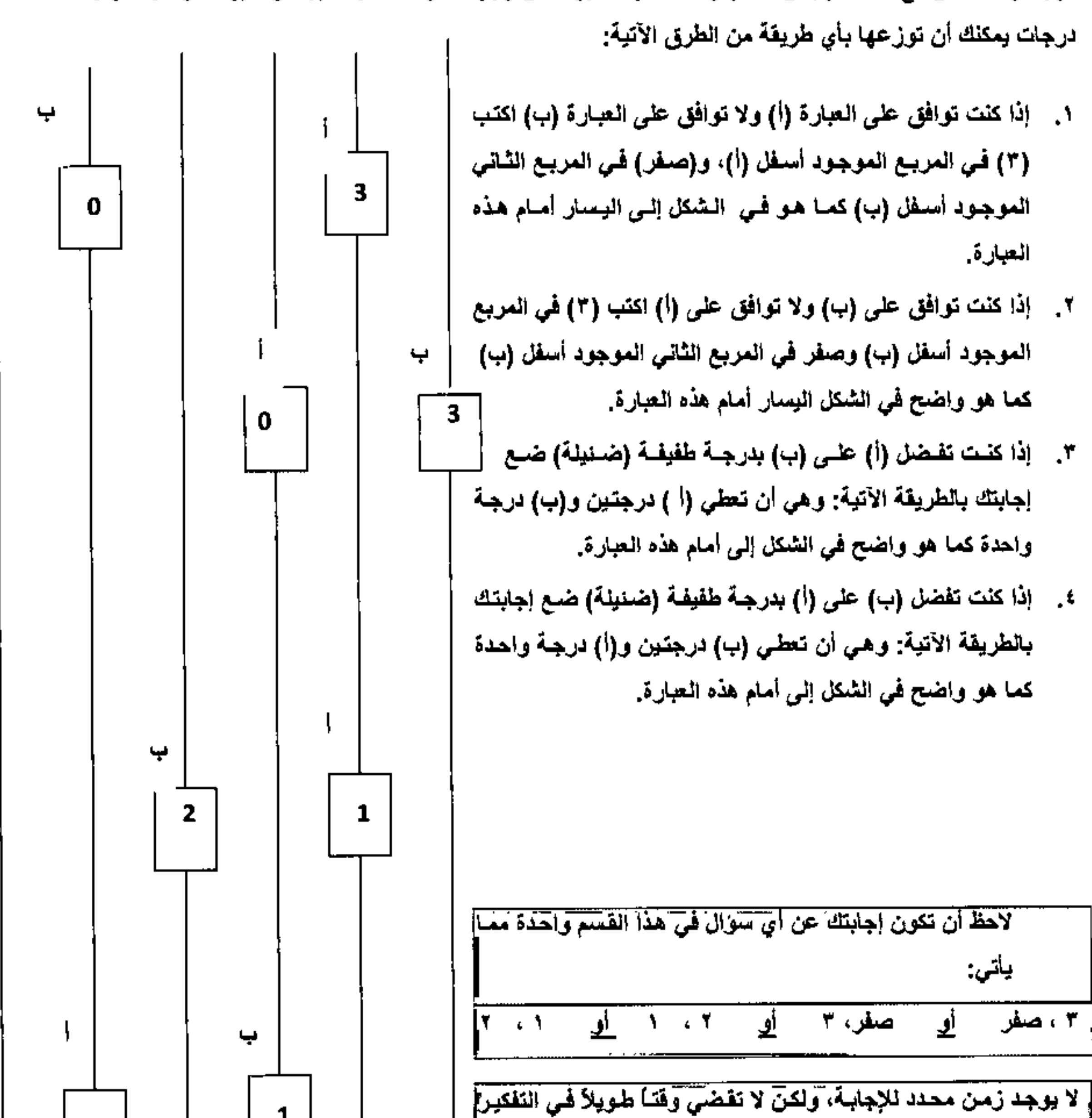
أسماء خليل محمد

ملحق٣. مقياس جوردن ألبورت، فيليب فرنون، جاردنر لندزي للقيم

القسم الأول

التعليمات:

إليك بعض الأحكام والمشكلات التي يختلف الناس بشأنها، بين ما تفضله شخصياً بكتابة الرقم الصحيح في المربعات الموجودة إلى يسار كل سؤال وقد تظهر بعض الأحكام أو المشكلات، من حيث تفضيلك له وعدم تفضيلك لها، في درجة واحدة لكن مع ذلك حاول أن تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك أفضل نسبياً من غيرها، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك أن توزعها بأي طريقة من الطرق الآتية:



١. إذا كنت توافق على العبارة (أ) ولا توافق على العبارة (ب) اكتب (٣) في المربع الموجود أسفل (أ)، و(صفر) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) كما هو في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

٢. إذا كنت توافق على (ب) ولا توافق على (أ) اكتب (٣) في المربع الموجود أسفل (ب) وصفر في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) كما هو واضح في الشكل اليسار أمام هذه العبارة.

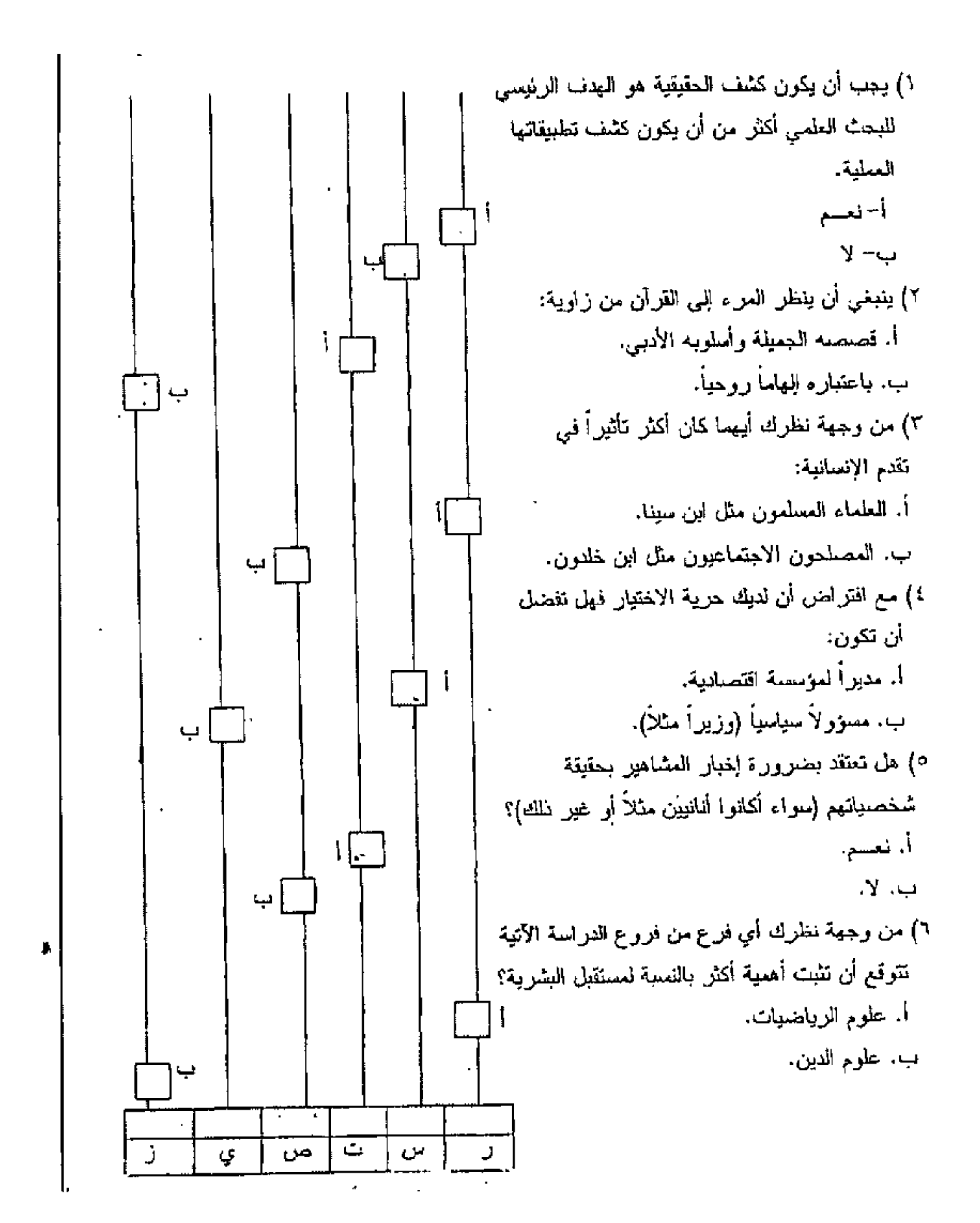
٣. إذا كنت تفضل (أ) على (ب) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية: وهي أن تعطي (أ) درجتين و(ب) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل إلى أمام هذه العبارة.

٤. إذا كنت تفضل (ب) على (أ) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية: وهي أن تعطي (ب) درجتين و(أ) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل إلى أمام هذه العبارة.

لاحظ أن تكون إجابتك عن أي سؤال في هذا القسم واحدة مما يأتي:

٣ ، صفر أو صفر، ٣ أو ٢ ، ١ أو ١ ، ٢

لا يوجد زمن محدد للإجابة، ولكن لا تقضي وقتاً طويلاً في التفكير للإجابة عن أي سؤال، ولا تترك سؤالاً دون إجابة.



١) يجب أن يكون كشف الحقيقة هو الهدف الرئيسي للبحث العلمي أكثر من أن يكون كشف تطبيقاتها العملية.

أ- نعـــم

ب- لا

٢) ينبغي أن ينظر المرء إلى القرآن من زاوية:

أ. قصصه الجميلة وأسلوبه الأدبي.

ب. باعتباره إلهاماً روحياً.

٣) من وجهة نظرك أيهما كان أكثر تأثيراً في تقدم الإنسانية:

أ. العلماء المسلمون مثل ابن سينا.

ب. المصلحون الاجتماعيون مثل ابن خلدون.

٤) مع افتراض أن لديك حرية الاختيار فهل تفضل أن تكون:

أ. مديراً لمؤسسة اقتصادية.

ب. مسؤولاً سياسياً (وزيراً مثلاً).

٥) هل تعتقد بضرورة إخبار المشاهير بحقيقة شخصياتهم (سواء أكانوا أنانيين مثلاً أو غير ذلك)؟

أ. نعـــم.

ب. لا.

٦) من وجهة نظرك أي فرع من فروع الدراسة الآتية تتوقع أن تثبت أهمية أكثر بالنسبة لمستقبل البشرية؟

أ. علوم الرياضيات.

ب. علوم الدين.

٧) أي عمل من أعمال الزعماء المعاصرين يبدو لك أكثر أهمية:

أ. إنجاز الأهداف العملية.

ب. تشجيع اتباعهم على زيادة اهتمامهم بحقوق الآخرين.

٨) عندما تشهد احتفالاً اجتماعياً فإن أكثر ما يشدك:

أ. طبيعة المناسبة وأهميتها.

ب. الجهة أو الجماعة القائمة عليها.

٩) أية سمة من السمتين التاليتين تعتبرهما أكثر أهمية من غيرها:

أ. التقوى والتمسك بالأخلاقيات والمثل العليا.

ب. التعاطف والمشاركة الاجتماعية.

١٠) إذا أتيحت لك فرصة لاختيار تخصص لتكون أستاذاً جامعياً وتوفرت لك الإمكانات اللازمة فهل تختار أن تكون:

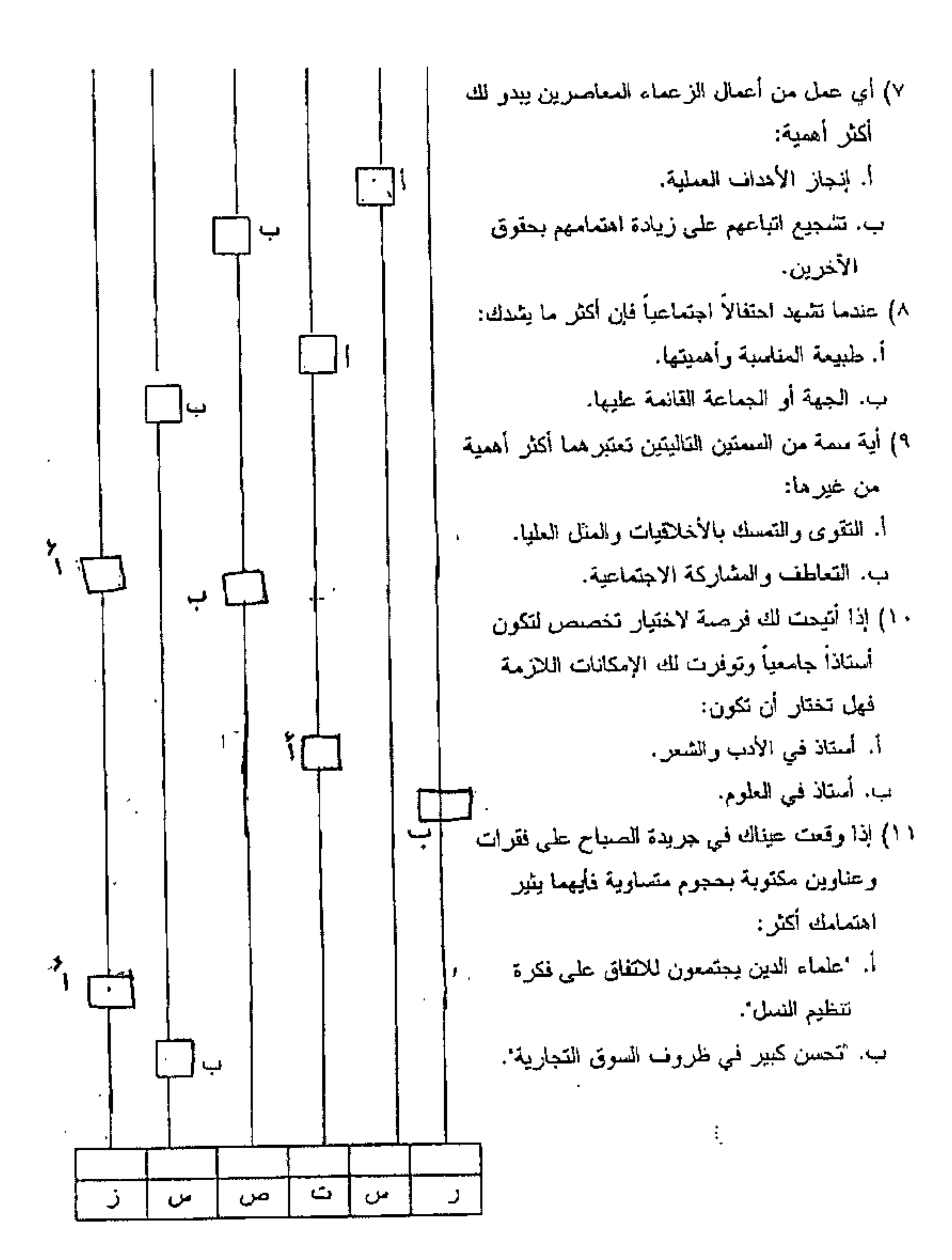
أ. أستاذ في الأدب والشعر.

ب. أستاذ في العلوم.

١١) إذا وقعت عيناك في جريدة الصباح على فقرات وعناوين مكتوبة بحجوم متساوية فأيهما يثير اهتمامك أكثر:

أ. "علماء الدين يجتمعون للاتفاق على فكرة تنظيم النسل".

ب. "تحسن كبير في ظروف السوق التجارية".



١٢) إذا وجدت القانونين الآتيين فأيهما يثير اهتمامك أكثر:

أ. قانون قضائي جديد.

ب. إعلان نظرية علمية جديدة.

١٣) أكثر ما يشدك لدى زيارتك لأحد المساجد ودور العبادة:

أ. الإحساس بالخشوع والعاطفة الدينية.

ب. المظاهر المعمارية والزخرفية.

١٤) إذا كان لديك وقت فراغ كاف فهل تقضيه:

أ. في إثراء مجال تخصصي.

ب. في التطوع للقيام بخدمة اجتماعية عامة.

١٥) إذا قمت بزيارة معرض دولي فهل تهتم:

أ. بمحتويات المعرض من المنتجات الصناعية.

ب. بالأجهزة العلمية التي يشتمل عليها.

١٦) إذا توفرت لك الفرصة لطرح بدائل لأنشطة في مجتمعك فهل تفضل أن تؤسس:

أ. ناد للحوار والنقاش السياسي.

ب. فرقة موسيقية.

١٧) هل يجب أن يكون هدف المساجد في الوقت الحاضر الحث على:

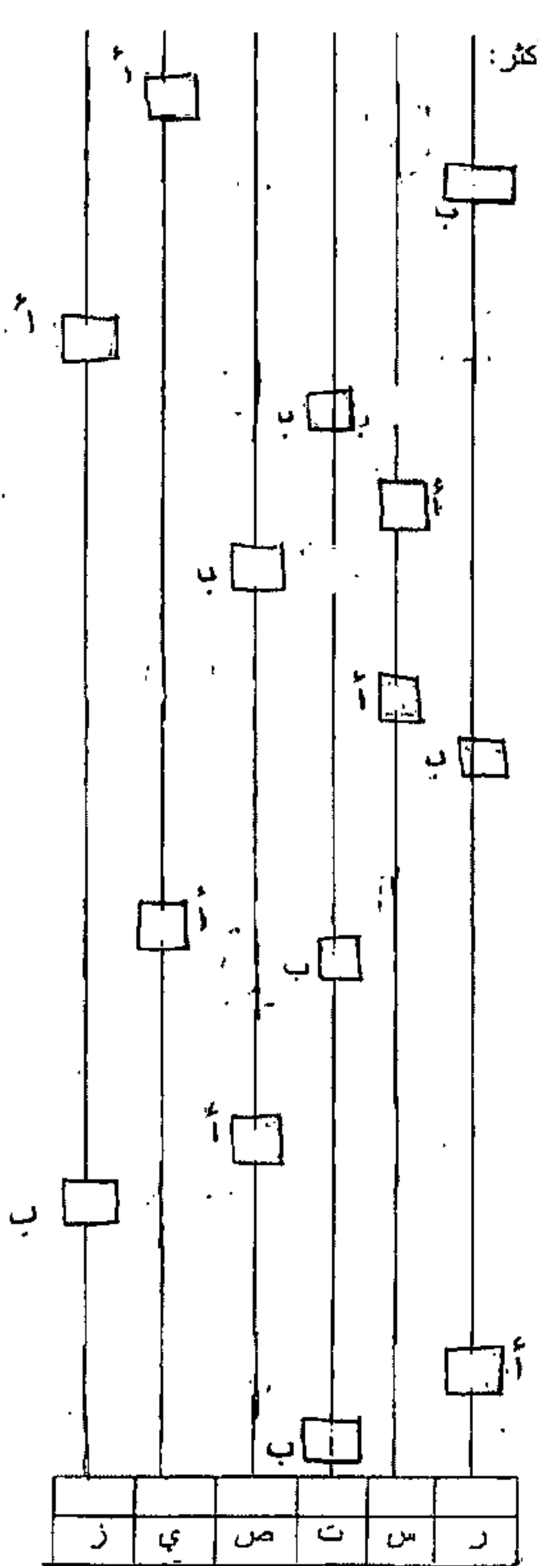
أ. تنمية الإيثار و عمل الخير.

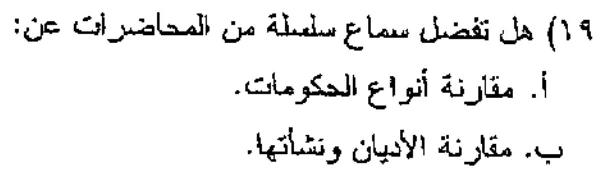
ب. تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية.

١٨) إذا كنت في حجرة انتظار توجد فيها مجلتان فأيهما تقرأ:

أ. المجلة التي تبحث في العلوم.

ب. المجلة التي تبحث الفنون.





١٩) هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن:

أ. مقارنة أنواع الحكومات.

ب. مقارنة الأديان ونشأتها.

٢٠) أي الوظيفتين أهم بالنسبة للتربية:

أ. الإعداد لمهنة عملية وكسب القوت.

ب. إعداد النشء للمشاركة في النشاط الاجتماعي ومساعدة الآخرين.

٢١) هل تفضل أن تقرأ عن حياة ومؤلفات:

أ. قادة الجيوش: هانيبال، صلاح الدين الأيوبي.

ب. الفلاسفة والحكماء: اميل دوركايم، الفارابي.

٢٢) هل تقاس حضارة الشعوب بتقدمها التقني فقط:

أ. نعـم

ب. لا

٢٣) إذا عملت في هيئة صناعية ونفترض أن الأجور متساوية فهل تفضل أن يكون عملك:

أ. في مستو الإدارة العملية مثل توجيه العمال. وإرشادهم.

ب. في مستوى الإرادة العليا مثل وظيفة إدارية.

٢٤) إذا أعطيت الفرصة المناسبة لتختار بين كتابين لتقرأهما فهل تفضل أن تقرأ:

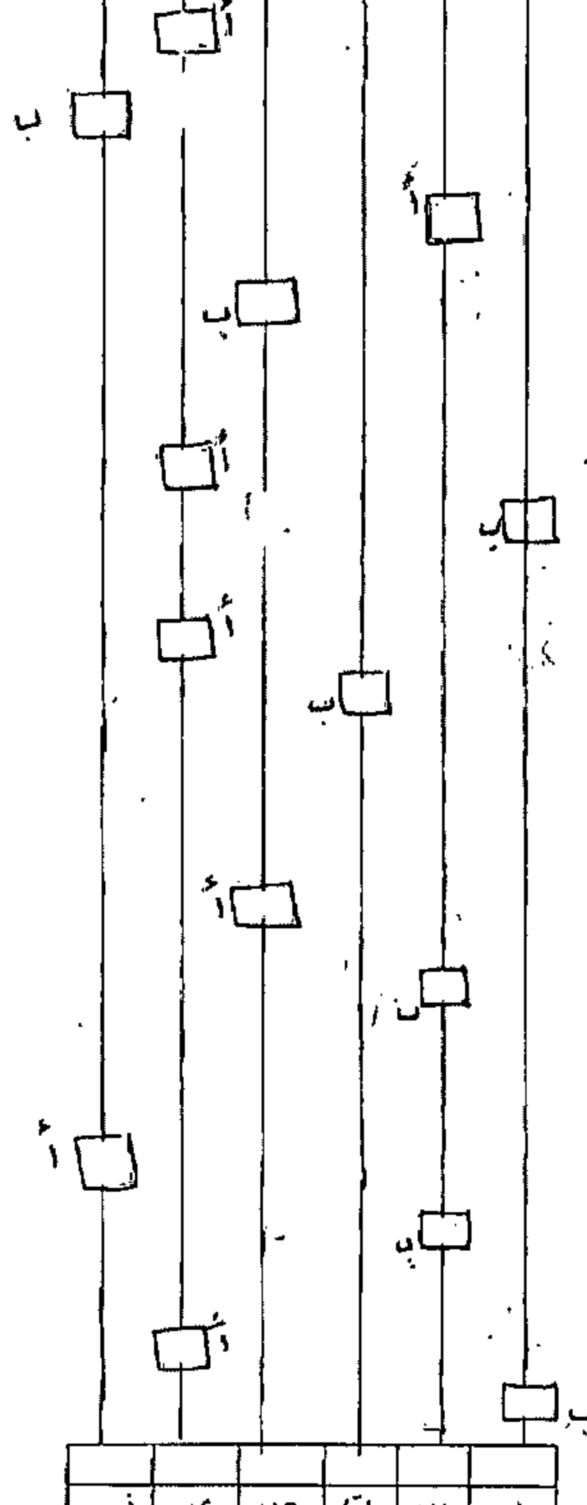
أ. نشأة الأديان.

ب. نشأة الصناعات.

٢٥)هل يستفيد المجتمع الحديث استفادة أكثر من:

أ. زيادة الاهتمام بحقوق المواطنين ورفاهتهم.

ب. زيادة المعرفة بالقوانين الأساسية للسلوك البشري.



٢٦) إذا كنت في مركز يسمح لك بالمساعدة على رفع مستوى المعيشة المادية أو تطوير رأي عام فهل تفضل:

أ. أن ترفع مستوى المعيشة المادي.

ب. أن تؤثر في تطوير الرأي العام.

٢٧) هل تفضل الاستماع إلى سلسلة من المحاضرات العامة حول:

أ. تقدم الخدمة العامة.

ب. مشاهير الفنانين.

٢٨) يقول بعض الناس " إن تقدم العالم وتطوره يسير وفق حتمية تطورية تاريخية ناجمة عن تراكمية المعايشات الإنسانية ولا دخل لأي قوى خارجية عن هذا الإطار في ذلك:

أ. أنا أوافق على هذا القول.

ب. أنا لا أوافق على هذا القول.

٢٩) أي الصفحتين تفضل أن تقرأ في جريدة:

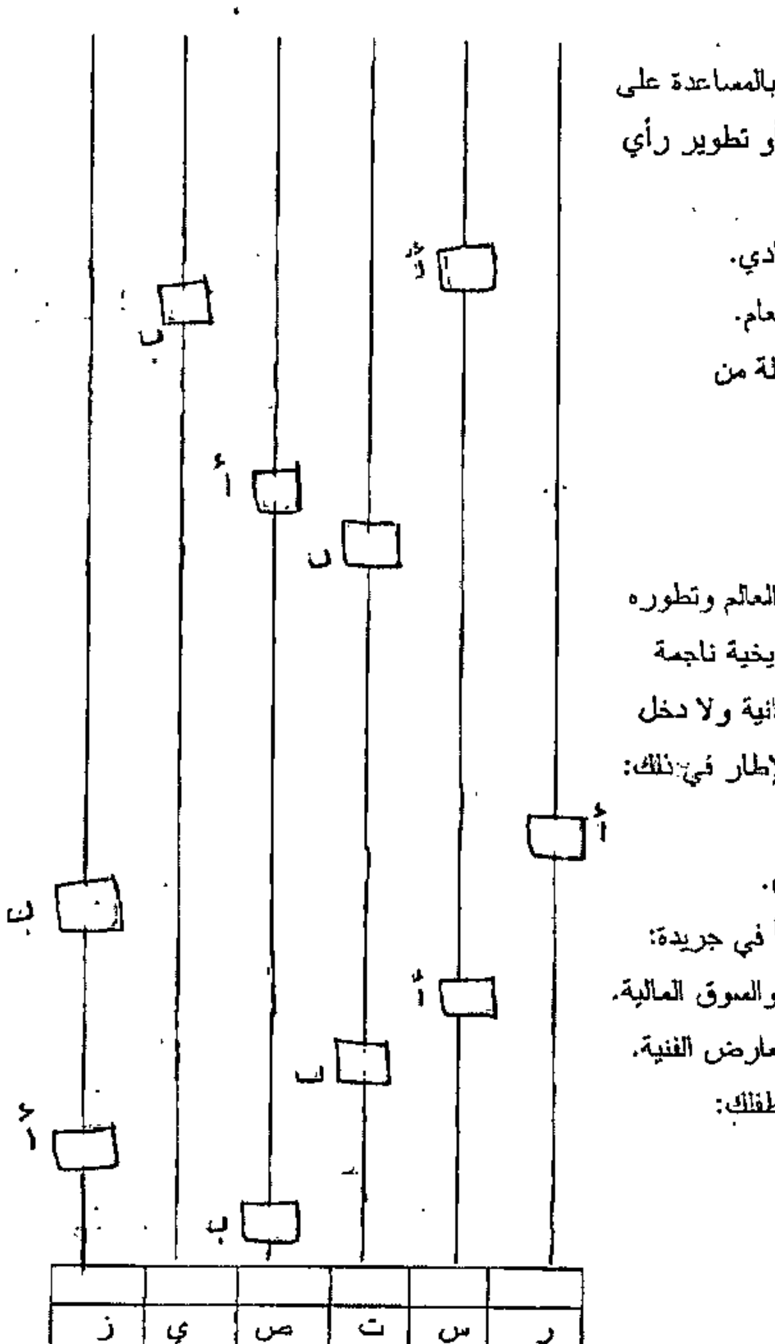
أ. الصفحة الخاصة بالعقارات والسوق المالية.

ب. الصفحة الخاصة بالفن والمعارض الفنية.

٣٠) أيها في نظرك أهم بالنسبة لطفلك:

أ. التربية الدينية.

ب. التربية الرياضية.



القسم الثالث:

تعليمات

لكل سؤال من الأسئلة الآتية أربعة إجابات والمطلوب منك أن ترتب هذه الإجابات تبعاً لتفضيلك الشخصي لكل منها وذلك بأن تكتب درجة لكل إجابة في المربع المناسب الموجود إلى اليسار وهذه الدرجات هي (٤، ٣، ٢، ١) وتوزع كالآتي:

[٤] درجات للإجابة التي تفضلها على غيرها

[٣] درجات للإجابة التي تتلوها في التفضيل ثم

[٢] درجتان للإجابة الثالثة في التفضيل

[١] درجة للإجابة الأخيرة في التفضيل

• مثال:

إذا كان أمامك سؤال وإجاباته فضع:

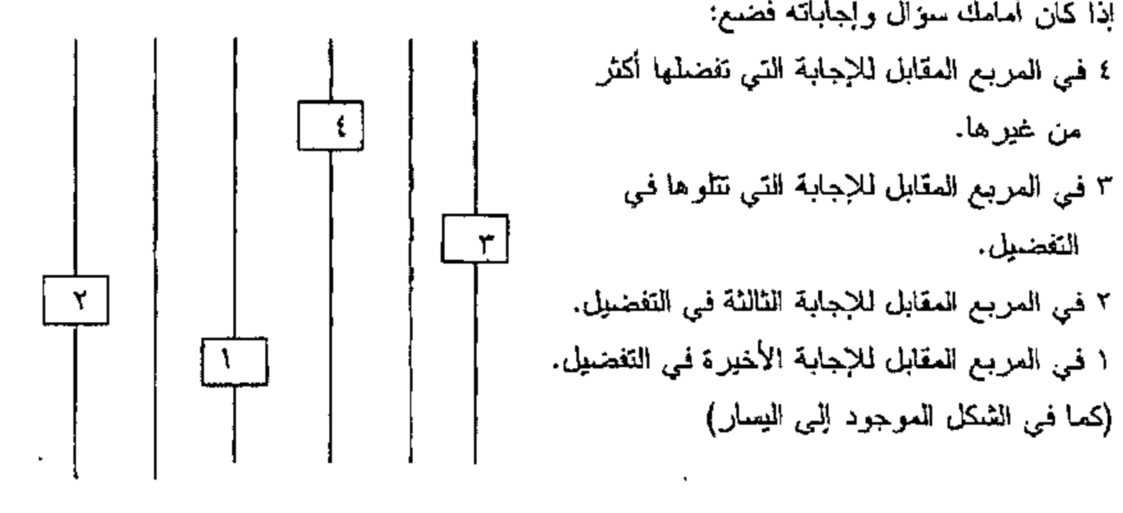
٤ في المربع المقابل للإجابة التي تفضلها أكثر من غيرها.

٣ في المربع المقابل للإجابة التي تتلوها في التفضيل.

٢ في المربع المقابل للإجابة الثالثة في التفضيل.

١ في المربع المقابل للإجابة الأخيرة في التفضيل.

(كما في الشكل الموجود إلى اليسار)



• قدر الإجابة تبعا لوجهة نظرك الخاصة في التفضيل ولا تجتهد خارج إطار الإجابات المقترحة.

• رتب الإجابات الأربعة حسب تفضيلك لها.

• ثبت من أنك لا تعطي للإجابات سوى الدرجات الآتية:

٤ ، ٣ ، ٢ ، ١

♦ لا تترك أي سؤال دون أن تجيب عنه.

١) هل تعتقد أن الحكومة الصالحة يجب أن تهدف بشكل رئيس إلى:

أ. تقديم مساعدة أكبر للفقراء والمرضى والمسنين.

ب. تطوير الصناعة والتجارة.

ج. إدخال أسمى المبادئ الأخلاقية في سياستها وتصرفها الدولي.

د. توطيد احترام الشعب وكرامته بين الشعوب الأخرى.

٢) ما هي أفضل طريقة في رأيك لقضاء العطلة الأسبوعية بالنسبة لشخص يعمل طيلة الأسبوع في الأعمال الحرة هل يقضيها في :

أ. تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة.

ب. السباحة والألعاب الرياضية.

ج. حضور الحفلات الموسيقية.

د. حضور أنشطة دينية.

٣) إذا كان في وسعك أن تؤثر في السياسة التربوية للمدارس الثانوية في منطقة تعليمية ما فهل تحاول:

أ. أن تشجع دراسة الموسيقى والفنون الجميلة.

ب. أن تشع دراسة المشكلات الاجتماعية.

ج. تزويد المدرسة بتسهيلات مخبرية إضافية.

د. زيادة ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

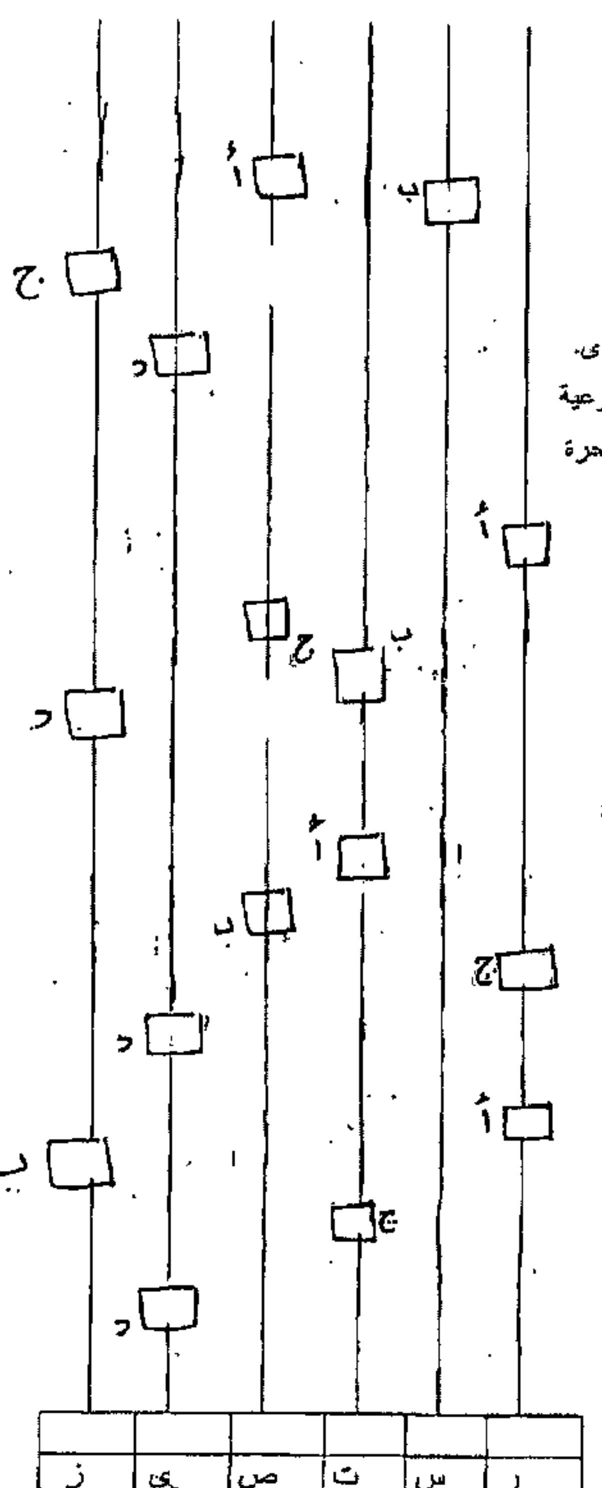
٤) تفضل الصديق:

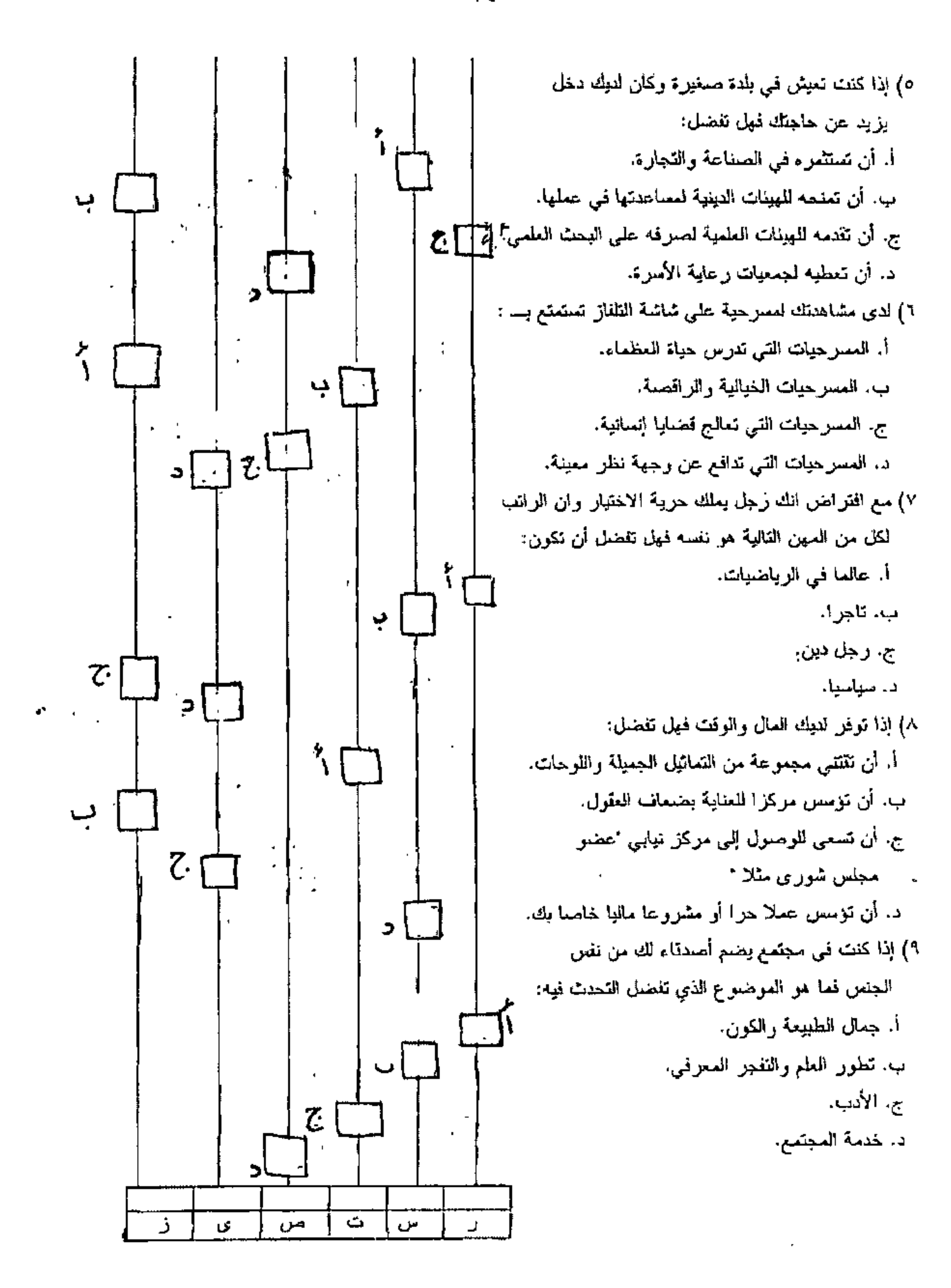
أ. الكفء، الدؤوب، ذا التفكير العلمي.

ب. الذي يفكر في الكون والحياة والإنسان.

ج. الذي يظهر حساسية فنية وانفعالية.

د. الذي يتميز بالقيادة والتنظيم.





٥) إذا كنت تعيش في بلدة صغيرة وكان لديك دخل يزيد عن حاجتك فهل تفضل:

أ. أن تستثمره في الصناعة والتجارة.

ب. أن تمنحه للهيئات الدينية لمساعدتها في عملها.

ج. أن تقدمه للهيئات العلمية لصرفه على البحث العلمي.

د. أن تعطيه لجمعيات رعاية الأسرة.

٦) لدى مشاهدتك لمسرحية على شاشة التلفاز تستمتع بـ :

أ. المسرحيات التي تدرس حياة العظماء.

ب. المسرحيات الخيالية والراقصة.

ج. المسرحيات التي تعالج قضايا إنسانية.

د. المسرحيات التي تدافع عن وجهة نظر معينة.

٧) مع افتراض انك رجل يملك حرية الاختيار وان الراتب لكل من المهن التالية هو نفسه فهل تفضل أن تكون:

أ. عالما في الرياضيات.

ب. تاجرا.

ج. رجل دين.

د. سياسيا.

٨) إذا توفر لديك المال والوقت فهل تفضل:

أ. أن تقتني مجموعة من التماثيل الجميلة واللوحات.

ب. أن تؤسس مركزا للعناية بضعاف العقول.

ج. أن تسعى للوصول إلى مركز نيابي "عضو مجلس شورى مثلا".

د. أن تؤسس عملا حرا أو مشروعا ماليا خاصا بك.

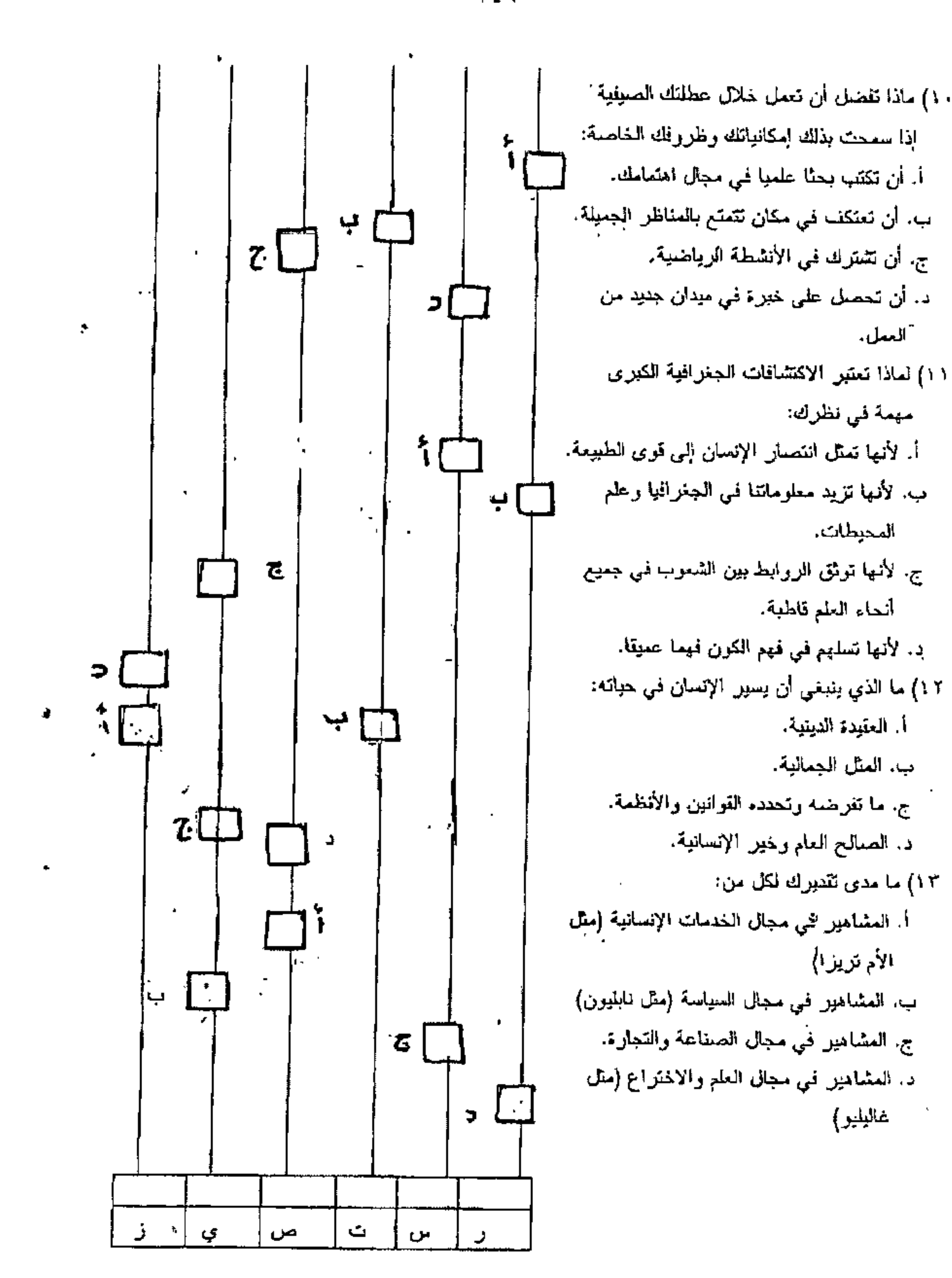
٩) إذا كنت في مجتمع يضم أصدقاء لك من نفس الجنس فما هو الموضوع الذي تفضل التحدث فيه:

أ. جمال الطبيعة والكون.

ب. تطور العلم والتفجر المعرفي.

ج. الأدب.

د. خدمة المجتمع.



١٠) ماذا تفضل أن تعمل خلال عطلتك الصيفية
إذا سمحت بذلك إمكانياتك وظروفك الخاصة:

أ. أن تكتب بحثا علميا في مجال اهتمامك.

ب. أن تعتكف في مكان تتمتع بالمناظر الجميلة.

ج. أن تشترك في الأنشطة الرياضية.

د. أن تحصل على خبرة في ميدان جديد من العمل.

١١) لماذا تعتبر الاكتشافات الجغرافية الكبرى مهمة في نظرك:

أ. لأنها تمثل انتصار الإنسان إلى قوى الطبيعة.

ب. لأنها تزيد معلوماتنا في الجغرافيا وعلم المحيطات.

ج. لأنها توثق الروابط بين الشعوب في جميع أنحاء العلم قاطبة.

د. لأنها تساهم في فهم الكون فهما عميقا.

١٢) ما الذي ينبغي أن يسير الإنسان في حياته:

أ. العقيدة الدينية.

ب. المثل الجمالية.

ج. ما تفرضه وتحدده القوانين والأنظمة.

د. الصالح العام وخير الإنسانية.

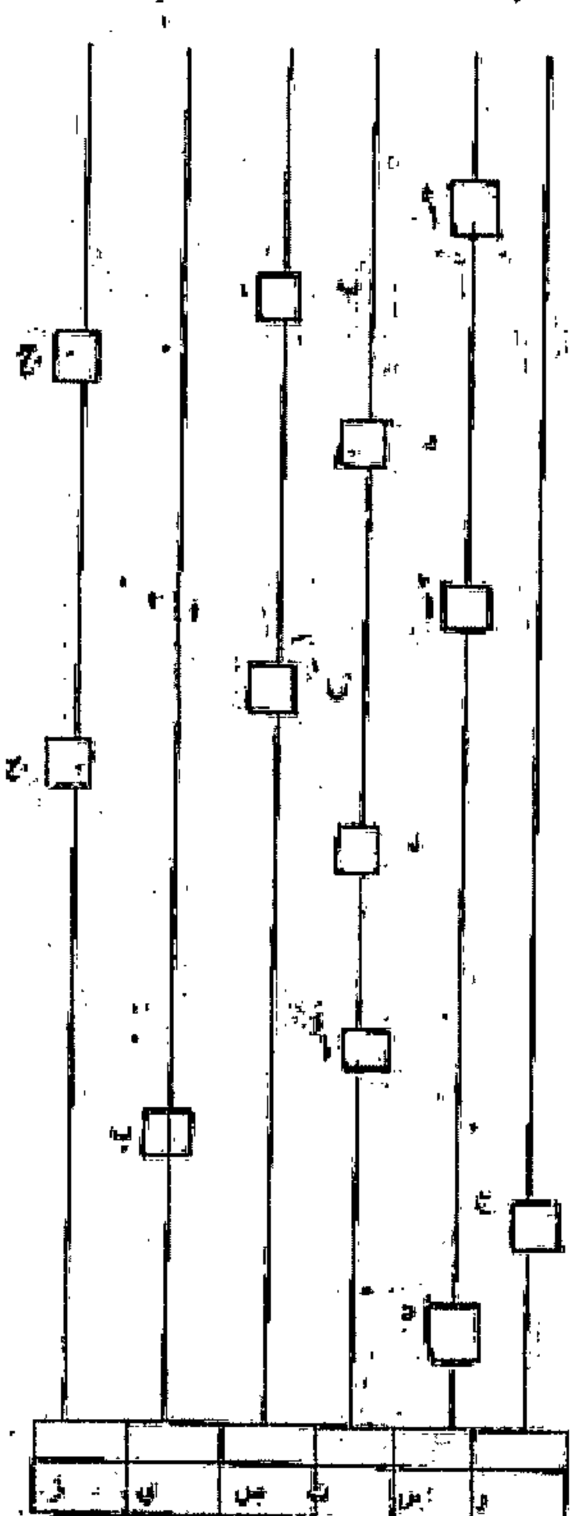
١٣) ما مدى تقديرك لكل من:

أ. المشاهير في مجال الخدمات الإنسانية (مثل الأم تريزا)

ب. المشاهير في مجال السياسة (مثل نابليون)

ج. المشاهير في مجال الصناعة والتجارة.

د. المشاهير في مجال العلم والاختراع (مثل غاليليو)



٤) أولاً / للذكور:

ما المرأة التي تفضلها زوجة لك من غيرها؟

أ. المرأة التي تستطيع أن تخلق مركزاً اجتماعياً وتحصل على إعجاب الآخرين.

ب. المرأة التي تحب مساعدة الآخرين.

جـ. المرأة التي تنظر إلى الحياة نظرة روحية أو فلسفية.

د. المرأة ذات المواهب الفنية.

ثانياً / للإناث:

أي الرجال تفضلين أن يكون زوجاً لك؟

أ. الرجل الناجح في عمله والذي يحصل على إعجاب الآخرين.

ب. الرجل الذي يحب مساعدة الآخرين.

جـ. الرجل الذي ينظر إلى الحياة نظرة روحية أو فلسفية.

د. الرجل ذو المواهب الفنية.

٥) إذا نظرت إلى المسجد الأقصى أو الجامعة الأردنية فإنك تفكر في هذه المباني على أساس:

أ. أنها تعبير حي عن أرقى العواطف والمشاعر.

ب. أنها إحدى الأماكن التي لا تقدر بثمن.

جـ. مكانتها بمقدرة رجال مهندسيها مصمميها وبانيها.

د. أنها في غاية الكمال من التصميم والإتقان.

ملحق٤. قائمة بأسماء محكمي الاستراتيجية وجهات عملهم

الرقم	الإسـم	جهة العمل
١	أ.د. أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٢	أ.د. عيد ديراني	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٣	أ.د. سلامة طناش	الجامعة الأردنية – كلية العلوم التربوية
٤	أ.د. محمد عليمات	جامعة اليرموك- كلية العلوم التربوية
٥	أ.د. محمد عبد الدايم	جامعة الإمارات – كلية التربية/ قسم أصول التربية
٦	د. علي الكعبي	جامعة الإمارات – كلية التربية/ قسم أصول التربية
٧	د. حسن الخميري	جامعة الإمارات – كلية التربية/ قسم أصول التربية
٨	د. علي ابراهيم	جامعة الإمارات – كلية التربية/ قسم أصول التربية
٩	أ.د محمد خلفان الروّاي	جامعة الإمارات – كلية التربية/ قسم أصول التربية
١٠	أ.د علي سعيد الكعبي	جامعة الإمارات- كلية التربية/ قسم اصول التربية
١١	أ.د. عادل الكركي	جامعة الخوارزمي الدولية- كلية الأعمال/ قسم إدارة الأعمال
١٢	أ.د. مستوره محمد	جامعة الخوارزمي الدولية- كلية الأعمال/ قسم إدارة الأعمال
١٣	أ.د. دورجا براساد "Durga Prasad"	جامعة الخوارزمي الدولية- كلية الأعمال/قسم إدارة الأعمال

A PROPOSED ADMINISTRATIONAL EDUCATIONAL STRATEGY TO BUILD VALUE SYSTEM AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS IN JORDAN

By:

Asmaa Khaleel Abdallah

Supervisor:

Dr. Hani A. Al-tawil, Prof

ABSTRACT

This research aimed to achieve the objective by answering the following questions:

- What is the real situation of the value system do the secondary school students have?.
- Are there any significant difference (α= 0.05) in the real situation of the value system the students have due to the type of the school "public, private" & sex?.
- What is the proposed administrational educational strategy to build value system among students of secondary schools in Jordan?.

To answer those questions; overview of theoretical literature of educational strategies, then identifying the variables needed for the proposed strategy. To identify the real situation of value system the researcher use the values scale for Allport, Vernon, & Lindzy, on the study sample which consisted of (1520) secondary school students.

The results have showed that the religion values had the highest average and the political had the lowest. The study also showed significant difference due to sex variable & the intercept between school type & sex variable on the real situation of value system. As the study showed none significant difference for the variable of the school type.

According to the results; the proposed strategy was developed to fill the gap between what is & what should be.

The researcher recommended:

- Organize the present values the student have through system with collaboration between ministry of education & ministry of higher education.
- Adopting a strategy to build optimal value system for secondary school students.
- Identify the value system through the strategic planning to derive the vision & the mission from the value system.
- Make a comparative studies to practice these values between male & female, and the impact of the school in building the value system.